

Habilitats bàsiques en el lloc de treball. L'anàlisi de les necessitats d'aprenentatge en el lloc de treball i de les competències de les persones ocupades com a base per a la millora de la formació laboral.

Montserrat Fisas Ollé

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DEPARTAMENT DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
PROGRAMA DE DOCTORAT: "INVESTIGACIÓ EN EDUCACIÓ DE
PERSONES ADULTES"
(Bienni 1993 – 1995)

HABILITATS BÀSIQUES EN EL LLOC DE TREBALL.

L'anàlisi de les necessitats d'aprenentatge en el lloc de treball i de les competències de les persones ocupades com a base per a la millora de la formació laboral.

Tesi doctoral per a optar al títol de doctora en: Filosofia i Ciències de l'Educació
(Ciències de l'Educació)

Presentada per: **MONTSERRAT FISAS OLLÉ**

Directors: **Dr. RAMÓN FLECHA GARCÍA**
Dra. ROSA VALLS CAROL

POSSIBILITATS I LIMITACIONS DELS SISTEMES D'ACREDITACIÓ D'HABILITATS I COMPETÈNCIES

Després d'haver vist els diferents models d'anàlisi i formació basats en les competències, les habilitats requerides en la societat i, específicament, el treball, expliquem les tendències i polítiques cap a l'acreditació i reconeixement de l'experiència a nivell descriptiu. En aquest capítol també s'analitzen les aportacions i possibilitats d'aquests sistemes així com les seves limitacions o mancances.

En el primer apartat es fa referència a les polítiques i sistemes de validació i acreditació de les competències, fent menció específica al model de competències desenvolupat als Estats Units, al model d'acreditació anglès i al francès. A continuació es presenta el sistema europeu d'acreditació d'habilitats i competències parant esment en les mesures per a la transparència de les qualificacions, l'*Europass* o passaport d'acreditació i el reconeixement de títols i certificacions professionals.

La implementació d'aquests sistemes de competències que inclouen un sistema integrat d'acreditacions té potencialitats de cara a les treballadores i treballadors i a les empreses si està lligat a polítiques que en promoguin la seva organització i n'impulsin el seu desenvolupament, com són algunes propostes de desenvolupament d'un sistema d'acreditació de competències estretament interrelacionat entre els sistemes de formació, els de treball i les persones treballadores.

En el segon apartat es fa un repàs general de les aportacions i possibilitats dels sistemes d'educació i formació basats en competències així com de les mancances i limitacions d'aquests. Encetem l'apartat amb una presentació resumida de les bases per a l'elaboració del disseny curricular des de l'anàlisi funcional del treball per la determinació de competències per donar pas seguidament a enunciar tant les aportacions com les limitacions.

Donada la importància que en aquests sistemes obté l'avaluació i la certificació de les habilitats i competències adquirides, en l'apartat tercer es tracta el problema de l'acreditació d'habilitats i competències atenent al propi concepte d'acreditació i les dificultats de la seva posada en marxa en el procés d'institucionalització.

En l'apartat següent s'aborda el problema de l'avaluació i l'acreditació de les habilitats adquirides. La reflexió sobre l'avaluació s'efectua al voltant del seu ús en sistemes basats en competències per donar pas a algunes consideracions respecte de la mesura de les evidències de competència, dels mètodes d'avaluació i tècniques que més s'utilitzen. A continuació emprenem el tema de la validesa i legitimitat dels processos d'avaluació, reconeixement i acreditació de les habilitats i competències.

El darrer apartat fa referència a l'abús en l'ús del coneixement expert en la teoria i pràctica dels mètodes i instruments d'avaluació i anàlisi de les habilitats i competències.

6.1. SISTEMES I POLÍTIQUES DE VALIDACIÓ I ACREDITACIÓ DE COMPETÈNCIES, ALGUNS MODELS

Els Models de competència laboral apareixen als diferents països per a donar resposta als canvis del mercat de treball i la globalització econòmica i laboral que incideix en les relacions socio-laborals i de manera especial en les relacions entre els perfils i les competències professionals demandats i l'oferta formativa –amb l'exigència cada cop més punyent d'actualitzar una formació continua flexible, oberta i adaptada a les necessitats del treball- .

Aquesta demanda de flexibilitat i obertura ha dut cap a una altra necessitat: la de la certificació de les competències de les persones treballadores adquirides en el seu exercici professional. Una necessitat expressada, sobretot des dels sectors empresarials, que ha tingut una resposta de les instàncies educatives en constatar que cada cop més augmentava la l'escletxa entre les necessitats i l'oferta educativa. D'aquesta manera els diferents països han hagut de

desenvolupar paulatinament polítiques i sistemes de formació i certificació de les persones treballadores.

Els sistemes de formació basats en competències han estat adoptats i practicats a diferents països europeus, alguns països asiàtics, USA i Austràlia, però els models i els nivells d'aplicació emprats difereixen entre uns països i uns altres.

D'altra banda i en la mateixa línia, s'han adreçat les orientacions i polítiques de la Comissió Europea per tal de promoure la implementació de polítiques i sistemes de validació i acreditació de competències als diferents països membres que encara no els han desenvolupat, com és el cas de l'Estat espanyol.

La idea que recullen les polítiques de Validació i Acreditació de Competències és que les persones adultes poden aprendre en una gran varietat de contextos i situacions, no només a través dels canals tradicionals de formació. A partir d'aquesta premissa, en el marc de la formació per al treball i dins la Unió europea en especial, s'està prioritzant molt el reconeixement de les competències i sabers que ha adquirit la persona al llarg de la seva vida. Les polítiques d'Acreditació de l'experiència prèvia a l'aprenentatge APEL (*Assessment of Prior Experiential Learning*) són una sistematització d'aquests processos de reconeixement dels aprenentatges adquirits a partir de diferents tipus d'experiències. Aquestes experiències poden comprendre situacions d'aprenentatge formal (procés de formació acadèmica) o situacions d'aprenentatge informal (formació autodidacta, experiència laboral, empresa que aprèn o relacions socials i de la vida quotidiana).

La formació i l'educació és un dels principals recursos per incrementar la capacitat de les persones de processar els fluxos d'informació. El processament de símbols i sabers es va conformant, com ja s'ha vist, com una eina fonamental dels nous processos de producció i es converteix en un factor determinant en el món econòmic, social i polític. Les persones que queden excloses dels processos de formació, també queden excloses de les dinàmiques de promoció laboral i promoció social. Així doncs, l'obtenció de titulacions i certificacions es converteix en un dels filtres més importants de selecció del personal en el mercat laboral,

fins i tot en aquelles ocupacions que tradicionalment no havien requerit nivells d'instrucció específics. Però l'accés a la formació no només és important per l'obtenció de titulacions, sinó també per la capacitat de processar la informació i les sabers que proporciona, en un context on la renovació constant dels coneixements tècnics i professionals sobre la base sòlida d'una cultura és fonamental.

Aquests mecanismes, a més, permeten fer molt més flexibles els currículums i els mètodes d'aprenentatge de la institució acadèmica tradicional. L'augment de la flexibilitat permet també augmentar les condicions d'accés a la formació. Les persones milloren el coneixement de les seves pròpies competències i habilitats, i identifiquen específicament les necessitats formatives que tenen. Amb l'avaluació dels sabers adquirits de manera no formal, les persones adultes que tradicionalment han estat excloses de la formació i l'educació poden veure facilitat el seu accés a la formació o rebre directament un certificació, i d'aquesta manera, tenir millors condicions en el treball i majors possibilitats d'accés en món laboral i de reconeixement social.

L'acreditació des d'aquesta perspectiva s'entén com el procés d'identificació valoració i reconeixement de destreses, coneixements, o competències que han estat adquirides mitjançant l'experiència de treball, formació no reconeguda, autoformació, activitats voluntàries i hobbies. L'avaluació de l'aprenentatge previ pot ser aplicat cap a l'acreditació acadèmica, requeriments de programes de formació o per certificació ocupacional. (Human Resource Development, Canadà (HRDC), 1995)

Considerar la educación y la formación en relación a la cuestión del empleo no significa que se reduzca la educación y la formación a una oferta de cualificaciones. Su función básica es la integración social y el desarrollo personal, compartiendo valores comunes, la transmisión de un patrimonio cultural y el aprendizaje de la autonomía. (Comisión europea, 1995: 18)

La Unió Europea ha promogut la investigació, mitjançant diferents programes, amb l'objectiu d'intercanvi d'informació sobre la situació d'aquestes polítiques en

diferents països comunitaris, amb la finalitat d'analitzar aquelles experiències que es consideren positives i susceptibles de ser imitades, com una de les mesures per afavorir l'educació permanent de les persones adultes.

En aquesta línia, també, la convocatòria 2001 de propostes de temes de treball i recerca d'accions conjuntes dels programes "Sócrates", "Leonardo da Vinci" i "Juventud" promouen *la construcció de passarel·les de qualificacions: un sistema de transferència i acumulació de crèdits de formació per a l'educació i formació permanents* a partir de les dimensions següents:

- ▣ Anàlisi dels principis de base utilitzats en la construcció i aplicació del Sistema de Transferència de Crèdits Europeu (ECT), desenvolupat per a l'educació formal de nivell superior en el marc del programa Sócrates, així com de les experiències de desenvolupament d'instruments de validació i de reconeixement de coneixements formals, no formal i informals, en els programes "Leonardo" i "Juventud".
- ▣ Balanç de síntesi de les necessitats principals sobre reconeixement/validació de coneixements formals, no formals i informals.
- ▣ Proposta d'un plantejament integrat de reconeixement/validació dels coneixements, que permeti la transferència i acumulació de crèdits de formació, entre centres, nivells i països, amb base a les conclusions que es desprenguin de l'anàlisi i balanç a dalt indicats.
- ▣ Indicació de les accions experimentals que puguin emprendre's a mode de seguiment o aplicació dels resultats obtinguts.

La situació de les polítiques APEL a Europa és variada i dispar, a partir de les aportacions sorgides a la Conferència europea de Bremen¹⁰⁶ (1998), i després de diferents estudis que s'han realitzat al voltant del reconeixement i l'avaluació dels aprenentatges de les persones adultes en els diferents països europeus, es pot

¹⁰⁶ ASSESSMENT OF PRIOR EXPERIENTIAL LEARNING AS A KEY TO LIFELONG LEARNING Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference. Bremen, 5-6 June 1998

afirmar que hi ha múltiples i diverses experiències en funcionament.

Aquestes polítiques d'avaluació i acreditació dels aprenentatges adquirits a través de l'experiència permeten que moltes persones puguin millorar les seves oportunitats de seguir formant-se, com de fet ja es preveu en la llei de las Cualificaciones y de la Formación Profesional de l'Estat espanyol de 2002.

Cada país està desenvolupant pràctiques en aquest sentit, en un moment en que la UE i organismes com l'OCDE han posat de rellevància i promouen l'educació al llarg de la vida.

És important ressaltar que a la UE, les iniciatives orientades al reconeixement, avaluació i acreditació dels aprenentatges de les persones adultes poden rebre denominacions molt diverses. Així mentre al Regne Unit parlen d'APEL (Assessment of Prior Experiential Learning), APL (Assessment of Prior Learning) ò APCL (Accreditation of Prior Certificated Learning); a França la denominació utilitzada és *Reconnaissance et validation des acquis* i també, *Bilans de compétences*.

Pel que fa a d'altres països europeus, com Bèlgica, Suècia, Alemanya, l'Estat espanyol o Portugal la situació de l'avaluació dels aprenentatges o de les experiències de les persones adultes no està tan formalitzada i bàsicament en tots els països s'utilitzen denominacions com avaluació, reconeixement, acreditació dels coneixements, aprenentatges o experiències. Per exemple a Portugal es parla de *Competències adquirides*.

De totes maneres, el debat sobre l'avaluació i l'acreditació de les competències encara està en una etapa incipient tant en majoria de països europeus com als Estats Units i Canadà. Precisament degut a la gran oportunitat que representen els mecanismes d'avaluació i acreditació de les competències com a fórmules de superació de l'exclusió social, és important reflexionar sobre la millor manera de definir i dissenyar aquestes estratègies i processos de reconeixement. Així mateix, és fonamental comptar amb la participació activa de tot tipus d'agents socials i econòmics implicats en el debat, per tal de assegurar i garantir l'aplicació

adequada d'aquests procediments i la difusió de la informació sobre aquests mecanismes principalment dels seus avantatges i dels seus inconvenients, amb l'objectiu d'arribar a constituir unes polítiques de validació de les competències que realment estiguin al servei de totes les persones adultes dins la pluralitat de realitats que constitueixen les societats contemporànies.

Els beneficiaris d'aquestes polítiques a cada país coincideixen força, podent-se formar un únic grup, ja que els objectius de les polítiques APEL, en general, es destinen a un grup específic que coincideix amb el següent perfil: Majors de 18 anys, amb experiència laboral, nivell d'estudis bàsic i una adquisició de competències provenint de l'experiència i a través d'aprenentatges no formals.

Models d'acreditació de les persones treballadores

En funció del seu procés de creació i constitució, els diferents països han tirat endavant sistemes d'acreditació amb l'impuls i la complicitat de diferents grups o sectors. Això ha conformat un mosaic de sistemes diferents uns han estat concebuts com un model més o menys lligat i cohesionat a escala estatal i d'altres, en canvi, amb major interrelació entre el mercat de treball i els sectors professionals. Alhora, el procés de conformació de cada sistema, ha vingut condicionat pels propis sistemes educatius i/o de formació professional fonamentant-se en les teories socials i educatives de més tradició a cada país però amb un marcat component eclèctic.

Així han nascut els models diferenciats que segons afinitats i característiques poden agrupar-se en:

- ▣ Model NVQ: Anglaterra (NCVQ a Escòcia)
- ▣ Sistema dual: Alemanya (BIBB Institut Federal FP) i Àustria
- ▣ 'sistemes ò corrent' mediterrani: Estat espanyol, Itàlia (ISFOL), Portugal (INOFOR i ANEFA) i Grècia
- ▣ Sistemes de Títols i Certificats: França (CEREQ i AFPA) i Bèlgica
- ▣ Corrent escandinau : Dinamarca, Finlàndia, Noruega i Suècia

Alguns d'aquests models han estat impulsats bàsicament pels governs establint-se com a *Models Institucionals* com és el cas d'Anglaterra amb l'avantatge que han donat un cos i coherència global al sistema d'acreditació. Com a inconvenients caldria destacar un parell d'aspectes: un cost molt elevat i la dificultat per aconseguir la cohesió, l'acord i la implicació de tots els agents socials (el cas del retardament en la participació dels sindicats anglesos, n'és l'exponent més rellevant).

Uns altres models es classifiquen dins del grup *Regulats pel Mercat* a través de la implicació directa de les organitzacions empresarials i de treballadors a mitjançant la negociació col·lectiva. Aquests models, teòricament ofereixen l'avantatge d'un major control dels costos però tenen la dificultat d'assegurar un sistema de referència comú i de qualitat així com d'atenció a les persones treballadores amb menys formació i majors dificultats per a l'acreditació.

Finalment, hi ha els models impulsats per algunes organitzacions d'agents socials que malgrat troben resistències per a desenvolupar perfils de referència fora de cada sector professional, asseguren, més que els altres, una interacció més directa entre les necessitat del mercat de treball i la formació així com la negociació per a la caracterització dels diferents perfils professionals.

Des del punt de vista de la base en la que es fonamenten, com ja hem vist en l'apartat 5 del capítol anterior, es poden classificar segons el models conductista, funcional o constructivista. A continuació presentem el sistema de reconeixement d'acreditacions i competències desenvolupat en alguns països ordenats segons el model desenvolupat. Per acabar aquest apartat presentem un recull de recomanacions i polítiques cap al sistema europeu d'acreditacions d'habilitats i competències.

El Model conductista, que té el seu origen als Estats Units, es basa en la identificació dels atributs fonamentals que permeten a les persones treballadores assolir una realització 'superior' a partir del disseny d'una escala que apunta cap a un model d'excel·lència professional.

Els Models funcionals (com és el cas anglès) es basen en l'anàlisi funcional per a la identificació de competències. A la Gran Bretanya la persona que es sotmet a un procés APEL pot obtenir crèdits pels seus aprenentatges quant, un cop finalitzat el procés d'avaluació, ha demostrat que aquests aprenentatges són rellevants per a l'acreditació que ha de rebre.

El model constructivista, nascut a França parteix de la resolució del problema de disfuncionalitat entre les necessitats de l'empresa i les competències adquirides. L'anàlisi d'aquestes disfuncions inclou a totes les persones treballadores, en especial les que tenen nivells de qualificació més baixos. A França, les persones sol·liciten la validació de les seves competències professionals i la demanda passa a un tribunal que és qui decideix si la sol·licitud es fa efectiva.

Model de competències desenvolupat als Estats Units

La tendència des de fa més d'un decenni als Estats Units se centra en la idea que cal trencar amb les antigues competències i els seus components orientats a una tasca concreta pel nou tipus de competències anomenades: *competències genèriques avançades o competències SCANS* (sigles que responen a la Comissió de la Secretaria d'estat per a la Consecució de les Competències Necessàries: *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*). Seguint alguns dels principis de l'anàlisi conductista, es va preparar un informe de l'estudi sobre els canvis que han de fer-se a les escoles perquè la formació inicial prepari millor a les i els joves per als desafiaments de la competitivitat i la productivitat, alhora que per determinar l'agenda de la formació i reciclatge de les persones treballadores de cara als llocs de treballs avançats del s.XXI.

El concepte de competència està vinculat a una estructura que descriu les competències com un tot, partint de les aptituds, capacitats i habilitats bàsiques de caràcter molt general, fins arribar a les competències i coneixements tècnics específics d'una ocupació. És una nova estructura que pretén compilar les dades sobre el contingut cada cop més cognitiu de les ocupacions i les noves

formes de pensar, gestionar i organitzar el treball basades en aspectes com els serveis al client, la rapidesa, la varietat i la qualitat.

Les actuacions realitzades en aquest sentit es centren en el disseny i elaboració d'instruments que permetin estructurar i classificar les competències en torn a les necessitats del mercat i dels treballadors. Als Estats Units s'ha dissenyat el DOT (*Dictionary of Occupational Titles*)¹⁰⁷ la xarxa O*Net basat en la tipologia l'SCANS de competències.

Des de l'SCANS es veu la necessitat d'ampliar la noció de competència - relacionada amb les qualificacions ocupacionals- cap a unes habilitats genèriques, dividides en dues famílies; cinc competències (habilitats que distingeixen a la persona treballadora per haver assolit un perfil d'excel·lència) i tres de bàsiques que es consideren essencials (necessàries per a totes les feines) per a la formació contínua de perfeccionament o de preparació per al treball:

- ☐ Competències bàsiques: lectura, escriptura, matemàtiques, dicció i comprensió oral.
- ☐ Competències reflexives: pensament creatiu, presa de decisions, resolució de problemes, anàlisi mental, capacitat d'aprendre i raonar
- ☐ Qualitats personals: responsabilitat individual, autoestima, sociabilitat, autodirecció i integritat.

Cinc competències:

- ☐ Capacitat per gestionar recursos: temps, diners, materials i distribució, personal

¹⁰⁷ Estem parlant de l'adaptació del DOT a partir del projecte de 1993 i del procés general que conduí cap a les disposicions de la 'Llei d'objectius 2000 (*Goals 2000: Educate America Act* de 1994) que establiren la creació del Consell Nacional de Normes de Competència (*NSSB National Skills Standards Board*). Funciona com a sistema interrelacionat amb altres iniciatives com la O*NET (*US Occupational Information Network*) una adaptació electrònica del DOT, i que és una xarxa d'associacions entre les administracions (federal, estatal i municipal), la indústria i els ofertors formatius per compilar dades que permetin desenvolupar els perfils de competències i facilitar la seva millor avaluació i validació, sota la direcció general del Sistema Americà d'Informació sobre el Mercat de Treball (*America's Labour Market Information System-ALMIS*). Aquest sistema és una base de dades basada en una estructura de classificació en 6 àmbits diferents caracteritzats per la relació d'una sèrie d'elements claus, amb els que pretén estructurar el treball com activitat humana: requisits o qualitats del treball oferts en una feina amb les característiques, l'experiència i les qualificacions de la persona treballadora, el context organitzatiu d'una ocupació i les competències ocupacionals específiques que s'hi associen. L'O*NET aspira a integrar-se en l'estructura curricular genèrica del sistema d'educació secundària d'USA.

- ▣ Competències de relacions interpersonals: participació com membre d'un equip, ensenyar a d'altres, serveis a clients, lideratge, saber negociar i treballar amb diversitat de persones
- ▣ Obtenció, avaluació i gestió de la informació: organitzar i mantenir sistemes d'informació, interpretació i comunicació de la informació, ús de les TIC.
- ▣ Comprensió de sistemes: comprendre interpel·lacions complexes, entendre sistemes, monitoritzar i corregir l'execució, millorar o dissenya sistemes
- ▣ Utilització, selecció i domini de tecnologies: seleccionar tecnologies, aplicar tecnologia a la tasca, mantenir i reparar equips

El Model anglès

El Regne Unit va implantar un Sistema Nacional de Competències arrel de la necessitat, entre les dècades dels 70-80, de donar resposta a la problemàtica generada per la no correspondència entre la formació laboral i les demandes de formació del mercat de treball com a conseqüència de la crisi de la indústria, la manca de competitivitat internacional, el debilitament del paper dels sindicats i la manca de qualificació del treballadors.

El govern creà el 1986 el Consell Nacional per a les Qualificacions Professionals (NCVQ)¹⁰⁸ i impulsà la implementació del sistema, que és liderat per les empreses. Fins més endavant no s'hi afegeixen els sindicats per a la posada en marxa de la formació i l'avaluació. Aquest fet ha estat criticat per les empreses (Confederació d'Indústries Britàniques) perquè consideren que la seva postura retardà el procés d'adhesió i participació de les persones treballadores.

L'inici cal situar-lo en l'Educació Superior i fou considerat com un instrument valuós per a ampliar l'accés a la universitat. Més endavant també van començar a utilitzar-se en el camp de la Formació Contínua.

El Sistema Nacional de Competències es basa en l'establiment d'estàndards de realització i competències basats en les necessitats del treball. Aquest sistema està dotat d'una estructura estandaritzada (unitats, elements i nivells)

¹⁰⁸ NCVQ per Anglaterra, Gal·les i Irlanda del Nord i l'SCOTVEC per Escòcia.

d'abast nacional. Els estàndars vénen determinats a través de persones representants dels diferents sectors professionals a través de la constitució de l'anomenat *Lead Bodie*.

Les normes ocupacionals formen la base del Sistema de Qualificacions Nacionals Professionals (NVQ). Les NVQ estableixen les competències i els nivells estàndar de rendiment per a les diverses professions o sectors professionals.

El sistema està dissenyat per a facilitar l'aprenentatge al llarg de la vida i proporcionar un accés obert a l'avaluació. Teòricament les persones treballadores de qualsevol nivell poden obtenir reconeixement de les competències adquirides en el treball mitjançant un procés d'avaluació i certificació.

El procés d'acreditació i avaluació de competències de les persones treballadores s'organitza a través de centres especialitzats (*Assessment Centres*), entitats de formació, organitzacions educatives, empreses, etc., controlats i acreditats per organismes certificadors (*Awarding Bodies*). El procés no mesura coneixements teòrics sinó competència en el treball. Aquesta és fàcil de reconèixer però sovint es fa difícil de mesurar. Amb els NVQ es mesuren sense tenir en compte com s'han assolit. La idea és que la persona candidata demostrï la seva competència ensenyant el que està fent o el que ha fet en el passat (si és que està a l'atur).

El sistema està organitzat en 5 nivells que es subdivideixen en Unitats o Àrees de Treball i cada Unitat de Competència, al mateix temps, en Elements de Competència.

El procés de certificació segueix progressivament el reconeixement de cada Unitat de Competència fins que hom aconsegueix el total de certificacions necessàries per assolir el nivell de l'NVQ.

La persona avaluadora (*assessor*) és la persona encarregada del centre de valorar les proves de competència de la persona candidata segons els requeriments establerts pels estàndars.

L'Accreditació de l'aprenentatge previ a la formació APEL/APL

Hi ha grans diferències en la implementació i pràctica dels sistemes APEL/APL en els diferents sectors educatius. D'aquesta forma, es tracta de garantir que tota persona pugui veure reconeguts els crèdits que obté en un sector determinat, en la resta d'àmbits de la xarxa educativa. Aquesta xarxa rep el nom de *Xarxa Nacional de Qualificacions* en la que es donen les equivalències entre els diferents àmbits educatius. En cadascun d'aquests àmbits s'implementen les polítiques d'acreditació de manera autònoma.

A nivell d'educació de persones adultes, les xarxes han estat batejades amb el nom de *Xarxa d'Escola Oberta*, coordinada per un organisme d'àmbit nacional. Des d'aquestes xarxes, que s'organitzen a nivell local, es busca oferir un servei d'acreditació i formació a totes les persones que no tenen accés a les qualificacions tradicionals.

Primerament, aquestes xarxes s'encarreguen d'identificar les necessitats formatives dels grups d'usuaris i a partir d'aquest punt es dissenyen els programes que després passaran per l'anomenat comitè de qualitat, per assegurar-se que els continguts d'aquests cursos s'ajustin al sistema d'acreditació nacional.

Les escoles que formen part de la Xarxa d'Escoles Obertes han d'ajustar-se als nivells definits a escala nacional. Aquests nivells equivalen a nivells educatius de la formació professional i de l'educació reglada formal. Tal i com està organitzada l'acreditació en aquestes Escoles, es permet el desenvolupament de programes flexibles basats en les necessitats individuals de tota persona usuària del servei. Aquesta flexibilitat permet una actualització constant dels processos d'aprenentatge.

A nivell de Formació Ocupacional s'ha desenvolupat un altre sistema de qualificacions anomenat Qualificacions Nacionals Generals Ocupacionals. S'establí el 1991, complementant l'anterior sistema de qualificacions que ja existia: el Sistema de Qualificacions Ocupacions Nacional.

El nou sistema superarà l'anterior en plantejar que totes les possibles persones usuàries haviem de posseir una sèrie d'habilitats centrals (clau) a més de les específiques de la seva àrea professional. Aquestes habilitats eren la comunicació (llengua), l'aplicació dels números (matemàtiques) i el domini de les tecnologies de la informació i comunicació (informàtica). Aquesta combinació de formació ocupacional amb les habilitats centrals permetia una progressió en la formació de les persones, que podien accedir a partir de la formació ocupacional a la superior al mercat de treball directament, ja que demostraven estar preparades per a tal afer.

Igual que en el cas de les Escoles Obertes, cada centre dissenya els seus propis programes de formació ajustant-se tant a les necessitats específiques de les persones usuàries com als criteris de qualitat i acreditació establerts pel sistema de Qualificacions Ocupacionals Nacionals generals. En aquest cas també es potencia una estructura d'avaluació i acreditació flexible.

Aquest sistema de Qualificacions atorga crèdits a tota persona que compleix amb els requisits establerts per cada nivell, sigui quina sigui la forma en que la persona ha adquirit aquests aprenentatges. La participació activa de la persona durant tot el procés adquireix així una especial importància. Ha de demostrar tant a l'assessor com al consultor que ha adquirit els resultats esperats per a cada nivell.

En aquest sistema aplicat a la Gran Bretanya, els nivells s'han estructurat a partir de l'anàlisi de les funcions productives. La intenció va ser crear un marc de referència prou ampli per a conservar un sentit de flexibilitat i mantenir les possibilitats dels individus per a transferir les seves competències a nous contextos laborals o de formació. El procés d'avaluació i acreditació del l'aprenentatge previ es divideix en 5 fases:

1. informació i assessorament individual sobre polítiques d'acreditació de l'aprenentatge previ
2. concreció del procés d'avaluació de l'aprenentatge previ segons les demandes de cada usuari-a

3. assessorament i planificació de la demanda APEL/APL de la persona usuària
4. desenvolupament i avaluació de la demanda APEL/APL de la persona usuària
5. avaluació del procés

En aquest procés hi intervenen la persona que vol acollir-se a un procés APEL, el consultor i l'assessor.

L'usuari ha de preparar la seva demanda per entrar en un curs o per a obtenir una titulació ajustant-se als criteris que defineixen l'assessor i el consultor.

El consultor s'encarrega de donar consell i orientar durant el procés, d'aquesta forma, la persona pot saber en quin punt es troba i definir el seu recorregut de formació.

L'assessor defineix els criteris per accedir a un curs de formació. Aconsella a l'usuari-a sobre com definir el seu itinerari de formació comparant validant l'itinerari realitzat per l'usuari sota els criteris de qualitat imposats per ell mateix. Finalment, és l'encarregat d'assegurar els resultats i l'avaluació de tot el procés.

La definició de nivells forma part de les estructures dels sistemes normalitzats de certificació de competència laboral; la seva utilització permet visualitzar les possibilitats d'accés i transferència entre diferents sistemes de qualificació i formació. Aquests difereixen dels cinc nivells d'adquisició d'habilitats de Dreyfus en el treball tant pel propi concepte de competència com pel de nivell ja que l'autor estableix els nivells de competència professional que van des del novell a l'expert a partir de l'experiència basada en gran part en el coneixement intuïtiu.

Els 5 nivells de competència definits, en canvi, són els establerts oficialment pels NVQ's i obeeixen a criteris de resolució mesurable objectivament:

Nivell 1: Competència en la realització d'una variat ventall d' activitats laborals, majoritàriament rutinàries i predites.

Nivell 2: Competència en una important i variat ventall d' activitats laborals, que es duen a terme en diferents contextos. Algunes de les activitats són complexes o no rutinàries i hi ha certa autonomia i responsabilitat individual. Sovint, sol requerir-se la col·laboració amb altres persones, de vegades formant part d'un grup de treball.

Nivell 3: Competència en un ampli ventall d'activitats laborals duts a terme en una gran varietat de contextos que, en la seva major part, són complexos i no rutinaris. Hi ha una considerable responsabilitat i autonomia i, sovint, es requereix el control i la provisió d'orientació a d'altres persones.

Nivell 4: Competència en un ampli ventall d'activitats laborals professionals altament complexes o tècnicament també dutes a terme en una gran varietat de contextos i amb un grau considerable d'autonomia i responsabilitat personal. Sovint, cal demostrar la responsabilitat per al treball d'altres i la distribució de recursos.

Nivell 5: Competència que implica l'aplicació d'un important ventall de principis fonamentals i tècniques complexes en una àmplia varietat de contextos no sempre predits. Es requereix un important nivell d'autonomia personal i, sovint una gran responsabilitat respecte al treball d'altres i a la distribució de recursos substancials. Alhora exigeix, responsabilitat personal en matèria d'anàlisi i diagnosi, disseny, planificació, execució i avaluació.

A partir d'aquesta ordenació de nivells de competència i el contingut de les 'normes' de competència s'estableix l'instrument per a la seva categorització i avaluació, com segueix:

Títol	Àrea de qualificació
Unitats de competència	Destreses que tenen valor independentment de l'àrea de qualificació
Elements de Competència	Activitats
Criteris de realització	Nivell considerat acceptable de cada unitat de competència
Àmbit d'aplicació	Instal·lacions, tecnologia, materials, ...
Guia per a l'avaluació	Resolució esperada de la competència

La *Conceptualització de competència* és com segueix: conjunt d'habilitats i coneixements que s'apliquen en la resolució d'una tasca o funció ocupacional a partir dels requeriments de l'ocupació.

Els *Tipus de competències* són:

- ☐ Competències específiques del sector: coneixements, destreses i actituds.
- ☐ Competències generals: comuns al conjunt de sectors però corresponents a la mateixa ocupació.
- ☐ Competències clau o "core skills": solució de problemes, producció i processament de la informació.

El Model francès

El sistema educatiu tradicional fins als anys 70 estava marcat per tenir un caràcter estatal centralitzat en el que el govern que controlava l'elaboració i l'adjudicació dels diplomes professionals.

La constatació que els coneixements adquirits en la formació professional no eren adequats per al mercat de treball per una banda, la falta de reconeixement dels diplomes estatals per part de les empreses per l'altra i les dificultats d'articulació de la certificació existent van provocar els canvis que en els darrers 20 anys s'han produït en el sistema.

El model adoptat fou la formació en l'alternança a partir de l'enfocament per competències. Es tracta d'una organització de la formació a partir d'*Unitats capitalitzables*, fragmentant els objectius d'aprenentatge en etapes distribuïts per mòduls.

A partir de l'establiment de 4 nivells de qualificació s'homologuen les certificacions. Aquests nivells són:

- ☐ L' "Expert"
- ☐ L' "Ingenieur"
- ☐ El "Technicien"
- ☐ L' "Assistant"

Tanmateix també es reconeix l'experiència professional a partir que el 1992 es creà la Validació d'Atributs Professionals (VAP). Les competències tàcites de les persones treballadores són reconegudes pels Certificats d'Aptitud Professional des del mateix any.

Està constituït per un conjunt de proves que permeten 'garantir' el nivell de qualificació en un moment determinat de la vida activa de la persona treballadora.

Per adquirir la qualificació, el model francès aplica la valoració a 3 aspectes:

- la formació rebuda (inicial i/o permanent)
- l'experiència professional
- la competència personal

A cadascun li corresponen unes condicions mínimes, tant en formació, com en experiència professional, que són requisit per poder-se presentar candidat a un determinat nivell de 'qualificació'. A més hi ha un dossier de certificació, que s'ha de complimentar ajudant-se d'una sèrie de documents tècnics que permeten un procés d'autoavaluació. A aquest dossier cal adjuntar-li els justificants de les titulacions adquirides.

L'organisme encarregat del procés, la Commission de Certification, és nomenat pel Consell d'Administració de l'ADBS, actua amb total independència i es regeix per un reglament intern. Aquesta Comissió nomena als jurats encarregats d'avaluar i aprovar o no la candidatura presentada.

Les diferents etapes del procés d'acreditació / avaluació en el DAVA francès són:

- la informació: el DAVA organitza en els seus locals reunions periòdiques i públiques d'informació sobre la Llei d'acreditació, el camp d'aplicació o els processos acreditatius. A través d'aquesta primera fase el candidat ja comença a iniciar el seu procés d'acreditació.
- L'acompanyament: és una fase d'ajuda a les persones que s'acullen al procés d'acreditació per a l'elaboració del seu projecte de validació, en particular pel que fa a les seves eleccions en matèria de dispenses per a l'anàlisi de les seves activitats professionals.

- ▣ L'expert: aquesta figura és designada pel jurat de validació. S'encarrega d'examinar el dossier que el candidat o la candidata ha de presentar a l'inici del seu procés i d'informar del seu examen al jurat
- ▣ El jurat de validació: avalua el dossier del candidat-a recurrent a la figura de l'expert. Analitzen la descripció de les activitats de treball contingudes dins el dossier del candidat i infereixen les competències desenvolupades per la persona.

L'acreditació de l'experiència de treball *Validació des Acquis Professionals (VAP)* confirma dos principis: que l'activitat de treball no només fa l'ús de competències i coneixements sinó que també les genera i que el coneixement pot ser adquirit fora de qualsevol sistema formal de formació.

El Sistema de *balanç de competències* posat en marxa el 1995 tracta d'avaluar i certificar les competències laborals de les persones treballadores i impulsar el desenvolupament de plans i carreres.

La valoració des del Cedefop del procés de l'FP a França a partir de la posada en marxa de l'antiga llei de 1971 sobre la formació professional fa referència a la necessitat dels canvis (tenint en compte la nova llei d'FP francesa) explicitant l'existència de mancances importants, especialment pel que fa a la formació i l'acreditació de les persones amb nivells acadèmics més baixos.

Cuantitativamente, con respecto a la vocación inicial de la ley, la proporción de asalariados con bajos niveles de cualificación y que escapan de las diversas actividades de formación o evaluación de sus competencias continúa siendo muy importante. Es mucho lo que falta hasta satisfacer las necesidades de la sociedad y la fuerte demanda de reconocimiento y valorización de competencias. (Danilo, 2002: 79).

Actualment es mantenen encara les dificultats de construir modalitats d'avaluació de l'experiència donat que resulta molt més difícil de reglamentar la detecció de competències que la formació en si. En la formació, les competències que han de verificar-se ja es coneixen i es troben inscrites en els plans de formació però

l'experiència és més difícil. La dificultat rau en que s'ha de fer correspondre amb una formació i això topa amb problemes metodològics, institucionals (de regulació, normativització i legitimitat) i pressupostaris. A França l'opció de les Cambres de Comerç i Indústria, per exemple, ha derivat vers la proposta anglesa (Charraud, 2002) en la que l'avaluació s'efectua per assessors, formats i certificats pel propi sistema, que es basa en el principi de la cadena de verificadors tal i com es preveu en els NVQs. Els costos de l'avaluació han de ser assumits per les persones que la requereixin.

La realitat és que mentre el principi d'integrar l'experiència professional per dispensar itineraris formatius està ben assumit i difós en la majoria dels mecanismes de formació continua, *la exención de exámenes conducentes a una certificación supone, para Francia, una especie de revolución cultural.* (Charraud, 2002: 118) L'autora afirma que sis anys després de l'aplicació de la llei que institucionalitza aquesta exempció, la seva aplicació segueix sent *clandestina* (op. cit.: 118)¹⁰⁹.

Sistema europeu d'acreditació d'habilitats i competències

Arrel de l'aplicació de l'Objectiu 1 del llibre Blanc de 1995 *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. S'estan desenvolupant mètodes per desenvolupar el Sistema europeu d'acreditació d'habilitats i competències amb l'objectiu d'establir mecanismes permanents i accessibles d'acreditació per tal que els ciutadans i ciutadanes de la UE puguin validar els seus coneixements independentment de la forma que els han adquirit. Des d'aquesta voluntat s'han establert diferents directrius i propostes al voltant del reconeixement i acreditació tant d'habilitats i competències com de titulacions i qualificacions.

El projecte d'establir l'*European Skill Accreditation System* (ESAS) pretén permetre que cada treballador i treballadora europeus la garantia del

¹⁰⁹ Com expressa l'autora: *Apenas concierne, en el sector de la educación nacional, a algo más de 4.000 personas para los títulos profesionales de la secundaria, a cerca de un millar en el ámbito de la enseñanza superior y a unas decenas de personas en el ámbito de la agricultura. Estos modestos resultados podrían explicarse en razón de las fuertes condiciones previas que el procedimiento requiere que fan referència a la naturalesa de les respostes ofertes pels mecanismes (que segueixen sent intersectorials i no sempre corresponents amb els objectius als que aspiren els empresaris o treballadors), la dificultat de construir instruments d'avaluació de l'experiència i la legitimitat i credibilitat de la validació de competències obtingudes per l'experiència.*

reconeixement en tots els estats membres, de la possessió d'un nivell de coneixements i competències a partir de l'obtenció d'una mena de passaport de competències de cara a la mobilitat laboral: "Personal Skills Card"

Com a exemple, diferents associacions de professionals del camp de la documentació s'han posat d'acord per a la creació de l'agrupació europea d'associacions ECIA (European Council of Information Associations)¹¹⁰ i també la realització del projecte DECIDoc¹¹¹. Han elaborat una Euroguia de les capacitats per als professionals europeus en la biblioteca i els serveis informàtics, el pas següent és la preparació d'un sistema de proves per tal de verificar les capacitats i fer un estudi de viabilitat d'aprenentatge a distància basat en l'*Euroguide*.

A principis de 1996, ECIA va difondre l'anomenada "*Declaració de Roma sobre Eurocertificació*". Considerant que la certificació és una garantia del nivell de competències professionals que una persona ha pogut assolir en un moment determinat. Aquesta Declaració establí uns criteris mínims comuns per tots els països membres de la Federació: cinc nivells d'habilitats, possibles equivalències entre països, els estàndards a assolir i les funcions de l'òrgan certificador d'acord amb les normes europees.

La Comissió europea també, per altra banda, té la missió de vetllar perquè els drets de lliure circulació i reconeixement de qualificacions es facin efectiu en els diferents estats membres segons les directrius marcades, cosa que no sempre és respectada per aquests. Respecte a les qualificacions professionals, a tal d'exemple, es pot dir que la Comissió¹¹² ha decidit denunciar a set països,

¹¹⁰ Està composta per més de 15000 membres de les associacions i compta amb 42000 contactes a través dels països de la UE, anima al desenvolupament i apropament de les professions de la informació i la documentació a nivell d'Europa i agrupa a entitats de diferents països: ABD (Bèlgica); ASD (Suïssa); ASLIB (Gran Bretanya); ADBS (França); SKIP (Txecoslovàquia); DGD (Alemanya); SEDIC (Espanya); INCITE (Portugal); INFODOCROM (Romania); (Itàlia).

¹¹¹ Leonardo de Vinci, Project DECID "Développer les euro compétences pour la Information et la Documentation". (1995-99)

¹¹² Bruselas, 25 de julio de 2002 **Cualificaciones profesionales: Alemania, España, Irlanda, Italia, los Países Bajos, Austria y el Reino Unido ante el Tribunal de Justicia** "La Comisión ha decidido denunciar ante el Tribunal de Justicia a siete Estados miembros, Alemania, España, Irlanda, Italia, los Países Bajos, Austria y el Reino Unido. Dichos Estados no han comunicado las medidas de incorporación al ordenamiento jurídico interno de la Directiva 1999/42/CE sobre reconocimiento de cualificaciones profesionales para algunas actividades industriales, comerciales y artesanales, como las de electricista, vendedor ambulante, soldador-alicatador y peluquero. Esta Directiva retoma las disposiciones de antiguas Directivas derogadas en lo referente al reconocimiento automático de las cualificaciones acreditadas por la experiencia profesional del solicitante. Además, permite a las personas que no disponen de la experiencia profesional necesaria solicitar el reconocimiento de sus diplomas, certificados u otros títulos de formación con arreglo a algunas condiciones. El 31 de julio de 2001 expiró el plazo para la incorporación al ordenamiento jurídico interno de la Directiva 1999/42/CE, establecido por los Estados miembros en el Consejo de Ministros en el momento de su adopción. El hecho de que dichos Estados no hayan comunicado las medidas de incorporación de la Directiva

entre ells Espanya, per no haver comunicat les mesures sobre el reconeixement de les qualificacions per a algunes activitats industrials, comercials i artesanals com: electricista, venedor ambulant, soldador- alicatador i , perruquer.

Finalment (després de les propostes del 1er. i 2n. llibre blanc de la Comissió Europea (1993 i 1995), tenint en compte els acords de la declaració de Copenhagen, la Comissió Europea presenta balanç davant les dificultats i els pocs resultats obtinguts en els darrers anys. En un comunicat de finals del 2003 sobre l'Educació i la Formació cap al 2010, la Comissió Europea planteja l'insuficient progrés obtingut de cara al programa de treball i els objectius plantejats per educació de cara a la cooperació entre països de la unió. Fa una anàlisi a partir de 5 elements:

- A partir de la creació d'un espai de cooperació entre els diferents països de la Unió, es planteja la necessitat de d'enfortir les accions dels àmbits claus de l'educació i la formació per al 2010. La proposta de la Comissió va en la línia de la transparència¹¹³ de les qualificacions i competències –amb l'Europass¹¹⁴- que racionalitzi les eines existents; l'establiment d'un referencial comú de qualitat de l'FP i les bases per a la creació d'un sistema europeu de transferència de crèdits, per tal de facilitar la mobilitat de l'ensenyament i l'FP.
- Existència de poques estratègies coherents per a l'aprenentatge al llarg de la vida: a. En molts països, certs ponts en la cadena de la formació permanent estan insuficientment desenvolupats. b. Es fa molt d'èmfasi en les xarxes d'educació inicial però malgrat que això és justificable no constitueix una estratègia de formació permanent que sigui coherent, integrada i accessible per a tothom.
- No hi haurà una Europa del coneixement si no hi ha una Europa de l'ensenyament superior en la línia de la creació d'un marc de referència

1999/42/CE constitue un obstáculo a la libre circulación de los trabajadores, la libertad de establecimiento y la libre prestación de servicios en los sectores de actividad afectados”.

¹¹³ Noció de transparència: significa descompondre les qualificacions entre les seves competències elementals.

¹¹⁴ Document oficial perquè els ciutadans i ciutadanes puguin acreditar la seva formació i experiència laboral en tots els països membres de la UE

europèu de les qualificacions universitàries; l'acceleració de la creació de l'arquitectura dels diplomes, qualitat i reconeixement mutu de les qualificacions

- Insuficiència de la qualitat i l'atractiu de l'ensenyament i la formació professional

- Insuficiència de la mobilitat en l'educació i formació.

The shortcomings to be made good stem frequently from vision overly concerned with the requirements of employability or an over-exclusive emphasis on rescuing those who slipped through the initial education nets. This is perfectly justifiable, but does not on its own constitute a lifelong learning strategy which is genuinely integrated, coherent and accessible to everyone. (Comissió europea, 2003: 7)

[Les deficiències a millorar són sovint el resultat de visions massa preocupades amb les demandes d'empleabilitat o amb un èmfasi excessiu en rescatar a aquelles persones que es van perdre en les xarxes dels primers nivells educatius. Això és perfectament justificable, però no constitueix en sí mateix una estratègia per l'educació al llarg de tota la vida accessible, coherent i que integri d'una manera genuïna a tothom.] (European Commission, 2003: 7).

Planteja la situació d'alerta a partir de l'anàlisi de la situació amb els indicadors i els nivells de referència europeus (*benchmarks*) per a la coordinació.

- El percentatge d'estudiants d'educació bàsica que abandonen l'escola no haurà de superar el 10% l'any 2010 però les xifres actuals situen aquest abandonament al voltant del 18,8%¹¹⁵.
- El nombre total de titulats de grau superior en matemàtiques, ciència i tecnologia haurà hagut d'augmentar un 15%, decreixent el nivell de desequilibri actual entre gèneres.

¹¹⁵ COMMISSION OF EUROPEAN CUMMUNITIES (2003) Communication from the commission: "Education & Training 2010" The Success of Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms (Draft joint interim report) Brussels, 11.11.200 COM (2003) 685 final (SEC (2003) 1250)

- Al menys el 85% de persones de 22 anys haurà d'haver acabat l'educació secundària. Actualment aquest percentatge es situa en el 75,4%.
- El percentatge de majors de 15 anys amb dificultats en la lectura hauria d'haver minvat a menys d'un 20% en comparació amb el del nivell de l'any 2000.
- La mitjana de participació en formació continua haurà de situar-se en almenys el 12,5% de la població activa.

A propòsit d'aquest diagnòstic la Comissió senyala en aquest comunicat una sèrie d'aspectes que precisen amb urgència mesures correctores per a presentar el març del 2004 per tal d'assolir els objectius comunitaris de cara al 2010. La Comissió proposa quatre mesures de suport per aconseguir-los, d'entre els que destaquem el de fer que l'aprenentatge permanent sigui una realitat concreta amb mesures com:

- ▣ establir estratègies globals, coherents i concentrades; call establir una estratègia global que reuneixi tots els interlocutors afectats i totes les dimensions dels sistemes formals i no formals d'educació
- ▣ concentrar els esforços en els grups desfavorits; ja que les persones amb baixos nivells d'educació o qualificació, persones de certa edat, capes de població marginada i persones amb dificultats d'aprenentatge estan sovint poc informades de les possibilitats d'educació i formació i les institucions i els programes els semblen poc pertinents en relació amb les seves necessitats
- ▣ recolzar-se en referències i principis europeus comuns; el nou 'Europass', els principis de validació de les competències no formals i informals, la definició de competències clau, la definició de les competències dels docents i formadors i els principis de base que han de respectar-se per a una mobilitat de qualitat.

Transparència de les qualificacions a nivell europeu

El reconeixement de l'aprenentatge no formal entès segons el Cedefop com les competències adquirides en el curs del treball o de la vida així com també de la capacitació formal o del sistema educatiu formal, i reconegut amb un certificat.

El reconeixement cobreix el procés total per tal de garantir l'estatus de les competències de les persones com: formals (expedint certificats o equivalència, acreditació d'unitats (unitats de crèdit), validació de competències adquirides) o socials (reconeixent el valor de les competències dels inversors socials i econòmics).

L'objectiu del reconeixement es deu a què *cada cop més les competències s'adquireixen fora del sistema educatiu formal*¹¹⁶. El reconeixement de les competències augmenta la possibilitat d'ocupació i la mobilitat dels treballadors. La determinació i el reconeixement de l'aprenentatge no formal augmenta la transparència en el treball. Aporten el Currículum Vitae (CV) europeu i el "suplement del Certificat" com dues eines per a l'acreditació.

☐ El CV europeu ¹¹⁷dóna una descripció estandaritzada comprensiva dels resultats educatius i de l'experiència professional d'una persona. És complementari al Suplement de Certificat. Aporta informació sobre:

- Capacitats de llengua
- Experiència professional
- Bagatge de formació i perfeccionament
- Destreses i competències addicionals adquirides al marge dels cursos de formació (capacitació) de manera formal

Les iniciatives relacionades amb el fòrum europeu per a la transparència de les qualificacions professionals com el CV europeu s'han desenvolupat en paral·lel amb el Suplement de Certificat en la línia del reconeixement de l'aprenentatge no formal per tal de visibilitzar les habilitats i competències en el mercat de treball. La xarxa dels punts de referència nacionals dóna accés a la informació sobre els sistemes de qualificació.

☐ El Suplement de Certificat conté una descripció detallada de la qualificació adquirida per la persona posseïdora d'un títol professional (*Vocational Certificate*). S'explicita que no és un substitut de la qualificació original i que

¹¹⁶ Tal com s'expressa en el Forum Europeu de la *Transparència de les Qualificacions* (creat el 1988 pel Cedefop i la Comissió europea) en l'apartat de: "*El reconocimiento de aprendizajes no formales*" dins de:
<http://www2.trainingvillage.gr/etv/transparency/assessment.asp>

¹¹⁷ Al final s'adjunta el document de l'imprès del CV europeu

no és un sistema en el que automàticament es garanteix el reconeixement. El suplement és elaborat per un equip autoritzat (no sé si traduir de tècnics) i conté informació entesa com:

- Les habilitats i competències adquirides pel posseïdor del títol
- Ventall de les ocupacions accessibles al posseïdor del títol professional
- Els òrgans (cossos) de concessió i d'acreditació
- El nivell del títol
- Les diferents maneres d'adquirir el títol
- Els requisits d'entrada i les oportunitats d'accés a nivells superiors després de la formació
- Les adreces dels punts de referència nacionals i de la web del Cedefop

Les iniciatives i ajustaments relacionats amb aquest certificat s'han desenvolupat en paral·lel als Currículum Vitae europeus de plans d'estudi que donen una descripció comprensiva dels assoliments educatius així com de l'experiència professional. La xarxa dels punts de referència nacionals dona accés a la informació sobre els sistemes nacionals d'FP . Les bases de dades i les pautes tècniques de suport s'han elaborat per a ajudar l'ús del format comú del Suplement de Certificat.

L'Europass o passaport d'acreditació

L'*Europass-Formació* és un document oficial que servirà per a què els ciutadans i ciutadanes de la UE puguin acreditar la seva formació i experiència professional en tots els països membres. Semblant a un passaport, es pretén que estigui disponible per al 2005.

Respon a un doble objectiu: El primer, certificar a nivell comunitari el període o períodes de formació efectuats per una persona en formació en règim d'alternança, inclòs l'aprenentatge, en un Estat membre diferent d'aquell en el que segueix la formació (denominats "itineraris europeus"). El segon objectiu refereix a la utilització d'aquest document i la participació en els *itineraris europeus* es farà de forma voluntària i no suposaran obligació addicional ni

conferiran altres drets dels que es defineixen en la present decisió (Diari Oficial Comunitats europees L17/45: 1999).¹¹⁸ Es proposa el programa europeu Leonardo da Vinci com l'instrument privilegiat per promoure i facilitar els *itineraris europeus*. En el marc d'aquest programa, la mobilitat és recolzada per un finançament comunitari que cobreix les despeses d'estança i desplaçament suplementaris, de preparació lingüística i cultural i d'assegurances.

El nou *Europass*, un passaport per a Europa que podria estar en circulació el 2005. És un instrument nou que realçarà les qualificacions i competències en l'Europa ampliada¹¹⁹. La proposta i el prototip d'aquest Europass electrònic – elaborat pel Cedefop i el Grup de treball sobre la transparència- es posarà a debat en la Conferència de Maastricht de desembre de 2004.

Aquesta nova proposta d'Europass integra 5 documents existents que abarquen les qualificacions i les competències des d'una perspectiva d'aprenentatge permanent, centrant-se en: El *Suplement al Títol o Certificat* (que inclou la descripció del perfil professional, les feines que pot desenvolupar la persona portadora d'aquest títol o certificat, nivell del títol i escala de qualificació de les qualificacions professionals tant dels CFGM i CFGS com dels Certificats de Professionalitat, al nostre país); el *Currículum Vitae Europeu* (que consisteix en el reconeixement de les competències personals i professionals); el *Portafoli Europeu de Llengües* (amb la correspondència als sis nivells europeus de competència lingüística: A= Usuari Bàsic (A1, A2) B= Usuari Independent (B1, B2) i C= Usuari Competent (C1, C2); el *MobiliPass* (substitut de l'antic '*Europass Formació*' on es pot fer constar tota l'experiència de mobilitat educativa que ha comprès –des dels 20 anys que s'estan duent a terme programes comunitaris- diferents experiències de mobilitat a més de la dels programes Erasmus, Comenius i Leonardo da Vinci) i els *Suplements de Diploma* (referents a l'educació Superior que té 8 seccions referides a: la identificació de la qualificació, al seu nivell, la informació sobre el seu contingut i resultats obtinguts, informació sobre la funció de la qualificació, informació

¹¹⁸ 22.1.1999 Diario oficial de las Comunidades Europeas L17/45 Decisión del Consejo de 21 de diciembre de 1998 relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia incluido el aprendizaje.

¹¹⁹ Brusel·les, 7 de gener de 2004 Document d'Internet : <http://www.usal.es/webusal/Novedades/noticias/bolonia/Europass.pdf>

addicional, certificació del suplement i informació respecte del Sistema Nacional d'Educació al que pertany).

L'Europass vol ser, a més, un marc obert on en el futur puguin afegir-s'hi altres documents per a centrar-se més en sectors o competències específics.

El reconeixement dels títols i certificacions professionals

D'altra banda i tal com queda explicat en la proposta de directiva del Parlament Europeu i del Consell relativa al reconeixement de qualificacions professionals (Comissió Europea 2002b) els títols i certificacions expedits en els diferents països, s'estableixen els 5 nivells de qualificació tal com segueix:

1. Para la aplicación del artículo 13 se establecen los cinco niveles de cualificación profesional siguientes:
 - a) nivel 1, «certificado de competencias»;
 - b) nivel 2, «certificado»;
 - c) nivel 3, «título que sanciona una formación corta»;
 - d) nivel 4, «título que sanciona una formación intermedia»;
 - e) nivel 5, «título que sanciona una formación superior».
2. El nivel 1 corresponde a:
 - a) un certificado de competencia expedido por una autoridad competente del Estado miembro de origen sobre la base de una formación muy breve, un examen específico sin formación previa o un ejercicio a tiempo completo de la profesión en un Estado miembro durante tres años consecutivos o durante un período equivalente a tiempo parcial en el transcurso de los diez últimos años
 - b) una formación general de nivel de enseñanza primaria o secundaria que acredite que su titular posee conocimientos generales.
3. El nivel 2 corresponde a una formación de nivel de enseñanza secundaria, bien profesional, bien general complementada con un ciclo profesional.
4. El nivel 3 corresponde a una formación de nivel de enseñanza postsecundaria, de una duración mínima de un año e inferior a tres años.
Quedarán equiparadas a las formaciones de nivel 3:
 - a) las formaciones de estructura particular que confieran un nivel profesional comparable y preparen a un nivel comparable de responsabilidades y funciones. Se considerarán tales, en particular, las formaciones que se mencionan en el anexo II;
 - b) las formaciones reguladas que se orienten específicamente al ejercicio de una profesión determinada y consistan en un ciclo de estudios, complementado, en su caso, con una formación profesional, un período de prácticas profesionales o una práctica profesional, cuya estructura y nivel se determinarán mediante las disposiciones legales, reglamentarias o administrativas del Estado miembro correspondiente, o serán objeto de control o aprobación por la autoridad que se determine con este fin. Se considerarán tales, en particular, las formaciones reguladas que se mencionan en el anexo III.
5. El nivel 4 corresponde a una formación de nivel de enseñanza superior o universitaria de una duración mínima de tres años e inferior a cuatro años.
Quedarán equiparadas a las formaciones de nivel 4 las formaciones reguladas orientadas directamente al ejercicio de una profesión determinada y consistentes en un ciclo de estudios postsecundarios de tres años o en un ciclo de estudios postsecundarios a tiempo parcial de una duración equivalente, cursado en una universidad o centro de nivel equivalente de formación, y, en su caso, en una formación profesional, un período de prácticas profesionales o una práctica profesional exigida además del ciclo de estudios postsecundarios.
La estructura y el nivel de la formación profesional, el período de prácticas profesionales o la práctica profesional se determinarán mediante las disposiciones legales, reglamentarias o administrativas del Estado miembro correspondiente o serán objeto de control o aprobación por la autoridad que se determine con este fin.
6. El nivel 5 corresponde a una formación de nivel de enseñanza superior de una duración mínima de cuatro años.

Quedarán equiparadas a las formaciones de nivel 5 las formaciones reguladas orientadas directamente al ejercicio de una profesión determinada y consistentes en un ciclo de estudios postsecundarios de cuatro años como mínimo o en un ciclo de estudios postsecundarios a tiempo parcial de una duración equivalente, realizado en una universidad o centro de nivel equivalente de formación, y, en su caso, en una formación profesional, un período de prácticas profesionales o una práctica profesional exigidos además del ciclo de estudios postsecundarios.

La estructura y el nivel de la formación profesional, el período de prácticas profesionales o la práctica profesional deberán determinarse mediante las disposiciones legales, reglamentarias o administrativas del Estado miembro correspondiente o serán objeto de control o aprobación por la autoridad que se determine con este fin.

(Comissió Europea, 2002b: 20 - 21)

6.2. POSSIBILITATS I LIMITACIONS DELS MODELS D'EDUCACIÓ I FORMACIÓ BASADA EN COMPETÈNCIES

La proposta d'autors com Gonczi i Mertens (1997) de cara a la formació basada en competències parteix de l'anàlisi funcional per al procés d'identificació de necessitats de formació i l'establiment dels criteris de realització i requeriments d'evidència. La seva proposta representa un avenç substantiu per a la formació professional ja que proporciona (com ja s'ha dit reiterades vegades) la base per a una estructura molt més àgil i oberta que la formació tradicional. Entre d'altres aporta l'exigència d'una relació estreta amb les necessitats del treball i el mercat, cosa que pot proveir a la formació professional dels elements clau per proporcionar el valor afegit a la formació.

Aquest enfocament, parteix de l'anàlisi funcional per a l'elaboració del disseny curricular. L'anàlisi funcional ocupacional, així com la seva tendència holística més complexa, esdevenen doncs la base per a la determinació de la formació a partir de l'anàlisi de les competències requerides en el treball; l'establiment dels estàndars que configuren la norma de referència; l'establiment dels objectius formatius a partir dels estàndars establerts i l'avaluació del nivell de competències adquirit per les persones a partir de la formació o a partir de l'experiència laboral.

De manera resumida, el procés d'anàlisi per a la determinació de competències i disseny de la formació en un sistema de formació basat en competències, pot ser:

1. Identificació de necessitats de formació (o de capacitació)

☐ Criteris de realització i requeriments d'evidència

2. Disseny curricular (normalment per mòduls):

- ☐ Serveis flexibles, sense prerrequisits formatius, avaluació per ubicació.
- ☐ Formació combinada amb percentatges variables de teoria i pràctica.
- ☐ Continguts versàtils, organitzats al voltant de competències clau i transversals.
- ☐ Reexpressió de normes de competència en continguts d'aprenentatge.

3. Formació de formadors

4. Disseny de material didàctic

5. Determinació i organització d'equipaments i infraestructura

6. Administració escolar (mecanismes de seguiment de trajectòria, flexibilitat en la programació)

Dins aquest paradigma la formació continua estant, en molts casos, articulada al voltant d'un transmissor de coneixements i uns alumnes que no saben i han de conèixer. El coneixement, però és quelcom que es construeix sobre la base del coneixement previ i la interacció amb l'entorn i els altres. També sabem que segueix un model o estructura en xarxa en la conformació de la qual hi participa activament cada subjecte en estret contacte amb la realitat, el seu món interior i exterior. Aprendre a partir de problemes significa fer-ho a partir de la realitat i estimular a cada persona a que cooperativament construeixi el seu propi coneixement en continu contacte amb el context. Tot això és difícil de mesurar, avaluar i sistematitzar però hi ha la certesa que aprendre des de la pràctica en base a la resolució de problemes i en col·laboració cooperativa amb els altres comporta la creació de professionals més capaços d'establir relacions entre la seva feina i la realitat àmplia. Això qüestiona d'alguna manera en la pràctica alguns dels programes de formació contínua i formació ocupacional, fet que s'agreuja davant les limitacions i problemes d'aplicació dels instruments de reconeixement i acreditació de l'experiència.

Els nous models de d'acreditació tendeixen a desvincular-se dels sistemes de certificació que provenen dels sistemes educatius i, com hem vist, a crear

processos de validació dels aprenentatges de l'experiència, no formals a partir dels models basats en competències.

Los proveedores de educación profesional deben tomar en cuenta los aprendizajes previos porque es una práctica educativa importante: ella permite que los estudiantes puedan progresar más rápidamente y que no se vean forzados a "aprender" cosas que ya saben (Boud, et al. 2000: 42).

La tendència obeeix a dos motius principals que hem anat referint en més d'una ocasió: la necessitat de les persones d'acreditar les competències que posseeixen simultàniament a l'emergent necessitat de les empreses de conèixer el seu potencial competencial en recursos humans. En aquest sentit es dóna més importància al nivell de resolució exitosa d'una feina a partir de les competències que les persones desenvolupen que no pas al lloc, la forma com les ha obtingut o la capacitat de les persones.

Aquest procés que s'organitza i es desenvolupa formalment com a sistema, en el que l'avaluació i l'acreditació obtenen un paper molt important, troba limitacions i dificultats en la interrelació entre els sistemes de treball i formació i les persones.

Aportacions i possibilitats dels sistemes basats en l'acreditació d'habilitats i competències

Les principals aportacions dels sistemes basats en competències (Mertens, 1996) beneficien tant als actors laborals, que inclou d'una banda a les persones treballadores i de l'altra a les empreses, com a les pròpies polítiques.

D'entre les aportacions a les persones treballadores, es destaca que aquests models (DINAE, 1999):

- ▣ Possibiliten la valoració i l'acreditació (certificació) de les capacitats i competències de les persones treballadores, independentment de com les hagin assolit.
- ▣ L'acreditació ha de ser el resultat de procediments i criteris institucionalitzats i consensuats per totes les parts implicades, així s'atorgaria el reconeixement adequat a tots nivells (tant per parts dels insertors, empleadors com per part dels formadors i/o avaluadors) a les treballadores i treballadors.
- ▣ Faciliten la reinserció laboral a les persones desocupades en sectors diferents a aquells en els que s'ha adquirit l'experiència, però que requereixen competències similars a les adquirides per aquesta experiència.
- ▣ Faciliten i augmenten la capacitat de moure's en el mercat laboral de les persones treballadores, sense quedar encaixats en un sol sector i sense que els canvis puguin significar el desconeixement de l'aprenentatge adquirit amb l'experiència anterior, que pugui ser rellevant per a la seva nova resolució.
- ▣ A nivell regional, com és el cas de Europa en el context de la Unió podrien oferir una base per a reconèixer i protegir les competències desenvolupades en un determinat país, a través de mecanismes de validació i acreditació que possibilitin la seva traducció o equivalència (homologació) en el sistema de l'altre país.
- ▣ A les treballadores i treballadors que optin per la formació, els aporten un diagnòstic sobre les seves competències, capacitats i potencialitats en relació a les necessitats del món del treball, les empreses i a les pròpies necessitats d'aprenentatge.
- ▣ Les persones amb experiència podran veure reconegut l'aprenentatge adquirit per aquesta a fi que esdevingui acreditable tant per al treball com per a la formació permanent.
- ▣ Així, a les treballadores i treballadors, que ho desitgin, poden definir projectes personals de desenvolupament, formació i treball augmentant-ne la informació i les possibilitats d'establir ponts entre la formació i el mercat laboral o l'empresa.

Tanmateix les principals aportacions que el del model basat en competències pot oferir a les empreses són:

- ▣ Afavorir un dels valors afegits i distintius de la nova empresa: la seva gent, el seu grau coneixement, d'informació, de compromís i l'aportació que aquest capital humà desenvolupi.
- ▣ Possibilitar la generació d'empreses i organitzacions propícies a la promoció de la innovació i l'aprenentatge continu dels seus treballadors i treballadores
- ▣ Possibilitar eines i instruments alternatius als de l'OCT (l'Organització Científica del Treball) desenvolupats pel taylorisme i el fordisme.
- ▣ Possibilitar el canvi d'orientació de la formació de les persones treballadores: *d'un treballador ajustat a un lloc de treball a un treballador integrat a una organització.*
- ▣ Millorar els mecanismes de selecció i promoció del personal així com dels instruments amb els que es compta per a avaluar l'experiència laboral dels treballadors i treballadores.
- ▣ Substituir la carregosa tasca de les descripcions de càrrecs i tasques per una major agilitat i flexibilitat basada en les funcions, responsabilitats i les habilitats o competències de cara a paucar les remuneracions.
- ▣ Identificar les habilitats i competències necessàries per al treball amb l'avantatge que les empreses i organitzacions no facin despeses a cegues en formació i, per contra, puguin avaluar tècnica i econòmicament les despeses en formació.
- ▣ Possibilitar l'empresa com a lloc d'aprenentatge, més enllà de les actuacions formatives que s'especifiquin en la mesura que el propi funcionament quotidià de l'organització és capaç d'identificar les competències que requereix i d'acord amb aquestes acordar les actuacions laborals esperats.
- ▣ Les competències ofereixen bases més actualitzables i dinàmiques als processos de negociació entre treballadors i treballadors i empresaris o empresàries. Tal com senyala l'autor, uns i altres reconeixen que les *categories ocupacionals* han perdut vigència en general, si no han quedat ja obsoletes. Malgrat tot, no s'acaba de fer la transformació perquè no hi ha instruments adequats, resulta lent i és, a més, poc efectiu realitzar esforços per a actualitzar-les.
- ▣ Faciliten un enteniment clar i mutu de les responsabilitats laborals i de les expectatives sobre actuació - resolució, tant de treballadors i treballadores, com de supervisors-res i de gerents.

- ▣ Les competències constitueixen un instrument per a sistematitzar, gestionar i negociar la flexibilització. En no estar condicionat el vincle contractual a l'organigrama de l'empresa, els canvis organitzatius disminueixen el seu impacte en les relacions laborals i les transformacions tendeixen a significar més una oportunitat que una amenaça per als treballadors de l'empresa
- ▣ Possibilitat d'articular les polítiques de remuneració i incentius amb models de gestió de recursos humans basats en competències.

Finalment, l'autor destaca les principals aportacions del model basat en competències al desenvolupament de polítiques d'avaluació i acreditació. Es tracta d'aportacions a les polítiques d'ocupació mitjançant el desenvolupament de sistemes reconeixement i acreditació de competències, com hem vist en l'apartat anterior, amb el proveïment d'instruments que permeten articular la formació amb la demanda, així com per a l'orientació, l'avaluació i l'acreditació de les persones treballadores. També per a les polítiques de desenvolupament econòmic per sectors o regions. Per altra banda aporten instruments que poden adequar-se millor als desafiaments del desenvolupament tecnològic i informacional i per tant adaptar-se més adequadament a l'organització flexible de l'empresa i dels treballadors aportant eines per a les negociacions entre treballadors i empresaris. Per a la identificació de les necessitats de les empreses respecte la resolució laboral dels seus treballadors i la possibilitats de major desenvolupament. També poden contribuir als processos d'interconnexió entre els diferents sistemes de formació professional tant del sistema reglat com des de la formació contínua.

Limitacions i problemes dels sistemes basats en l'acreditació d'habilitats i competències

Com s'ha vist, els enfocaments d'acreditació d'habilitats basats en la competència tenen un gran potencial i resulta de gran utilitat. Però la seva posada en pràctica revela contradiccions i dificultats. En analitzar, la manera com s'està duent a terme, apareixen problemes de diferent índole. Els problemes són tant de caràcter teòric i conceptual com pràctic i metodològic.

El major desenvolupament de les polítiques de validació i reconeixement de les

competències s'ha produït al voltant dels estudis superiors. Les persones beneficiàries dels sistemes d'acreditació a cada país coincideixen, podent-se formar un únic grup que sol encaixar en grup d'edat d'entre 18 i 35 anys, amb experiència laboral i nivell d'estudis elevat (CREA, 1999 – 2002).

A la llum de la investigació realitzada per analitzar el nivell i el model d'aplicació de les polítiques APEL als països de la Unió europea i d'Europa en el marc del projecte *APEL. Assesment of Prior Experiential Learning*¹²⁰, s'observen alguns problemes en la implementació de les polítiques APEL, en general a tots els països estudiats:

- ☐ centralització i jerarquitització dels processos per part de grups "experts"
- ☐ centralització dels cursos en determinats centres (monopoli)
- ☐ falta de diversificació metodològica

Perquè l'aplicació de les polítiques de validació i acreditació de l'aprenentatge previ i de les competències adquirides en el treball pugui efectivament ser una eina que faciliti l'educació permanent de totes les persones adultes, cal orientar una resposta a les preguntes següents que inclogui a totes les persones, especialment a les que requereixen major formació i que es doti de mecanismes i metodologies adequades.

- ☐ La finalitat de l'acreditació: per a què l'acreditació
- ☐ Quins sistemes afavoreixen la inclusió i quins l'exclusió
- ☐ Qui té la potestat d'acreditar les competències professionals i les habilitats de les persones adultes
- ☐ Qui dissenya el procés d'acreditació
- ☐ Què es certifica
- ☐ Quin ha de ser el valor d'aquesta certificació
- ☐ Com es certifica. Quina metodologia s'utilitza
- ☐ Qui es beneficia de l'acreditació i quins han de ser-ne els beneficiaris

¹²⁰ CREA (1996-1999) *APEL. Assesment of Prior Experiential Learning*. Socrates Program Adult. DG XXII. European cooperation project in the field of Adult Education. European Commission.

Les premisses teòriques, metodològiques i de procediment que hi donen resposta es basen en què:

- ▣ L'acreditació ha de facilitar l'autoconeixement de l'individu, de les seves pròpies habilitats i competències, així com de les seves necessitats.
- ▣ Els sistemes d'avaluació i valoració no han de suposar una barrera o forma d'exclusió per als grups socials en situació de desavantatge
- ▣ La implementació dels mètodes de validació de competències ha de garantir-se deontològicament (garantir la presència d'un organisme públic que vetlli i asseguri el procés, podria ser una garantia)
- ▣ Importància de la interdepartamentalitat dels centres (gabinets) d'acreditació i convalidació per afavorir una millor correspondència i evitar la sectorització

Segons Miguel García Sáiz entre els problemes més freqüents destaquen:

- ▣ Confusió conceptual i terminològica: A un mateix element se'l denomina de diferents formes o a la inversa, diferents components tenen la mateixa denominació. Paraules com 'actituds', 'habilitats' i 'trets' són utilitzats indistintament i en canvi es refereixen a aspectes diferents de la persona. Alhora, aquest problema, no es cenyeix a la seva conceptualització teòrica sinó que, repercuteix en la seva forma diferent de manifestar-se, en els mètodes per avaluar-se i en els processos de com educar-se.
- ▣ Disparitat de criteris: La disparitat de criteris es veu reflectida en els procediments i mètodes utilitzats com en els contextos en els que s'utilitza.
- ▣ Ús inadequat dels mètodes, tècniques o eines disponibles: Moltes vegades per desconeixement de les característiques del recurs i de les seves limitacions s'utilitzen mètodes i tècniques inadequadament, de vegades els contextos i les condicions són poc idonis. Un exemple clar és l'abús en l'ús del test.
- ▣ Ús de mètodes, tècniques i eines inadequats: Alhora es detecta una certa proliferació de tècniques que com afirma Gràcia Sáiz són 'creades per a l'ocasió' però amb importants dèficits de validesa i fiabilitat, així com l'ús de tècniques amb finalitats diferents per les que van ser creades. En definitiva l'ús de mètodes i tècniques poc contrastats.

- ▣ Escassa incorporació i integració dels principis bàsics i els coneixements més actuals sobre el comportament humà que aporta la Psicologia moderna.

A tots aquests elements caldria afegir una de les limitacions, al nostre entendre, més importants: la fonamentació de la base metodològica i teòrica des del coneixement expert exclouent del procés al que se suposa esdevé el protagonista del model basat en competències: la persona treballadora. La inexistència de la veu del treballador o la treballadora en el procés d'elaboració, disseny i realització del model metodològic o instrument d'obtenció de la informació i anàlisi, conforma una de les mancances d'aquest procés, mancança que s'estén a la metodologia de les Ciències Socials en general.

6.3. EL PROBLEMA DE L'ACREDITACIÓ D'HABILITATS I COMPETÈNCIES

El procés de certificació o acreditació, després del procés de creació d'una norma de competència té tres moments bàsics:

- ▣ l'acreditació de la competència: es tracta de la validació del procés de construcció d'aquesta competència i dels elements que la comporten segons la definició acceptada i adoptada en el context de certificació (la Unió europea, cada país, etc.)
- ▣ l'acreditació de les institucions que faran les avaluacions i que són facultades per emetre aquestes acreditacions
- ▣ l'acte de la certificació de la persona que reuneix els requisits de competència establerts

L'acreditació de les habilitats i competències professionals ha d'anar necessàriament relacionada amb el mercat de treball, la valoració que en aquest tenen cadascun dels coneixements, competències i habilitats (així com també d'actituds) i la relació amb la formació (en el cas de Catalunya i l'Estat espanyol: entre el sistema educatiu reglat –Cicles Formatius de Grau Mitjà i Grau Superior- i la Formació professional ocupacional i contínua) i la persona.

Ambdós processos no estan exempts de limitacions pel que fa al nivell i possibilitats de concreció. D'una banda hi ha el concepte d'acreditació lligat a la certificació des del punt de vista "contractual" de les competències professionals que fa referència al reconeixement legal i institucional i de l'altra, el procés de '*certificació ocupacional*' que des del punt de vista tècnic i metodològic (em referiré sobretot a l'aspecte metodològic malgrat que en FP-FO es parla de dimensió tècnica) que es refereix a l'avaluació i 'medició' d'aquestes competències professionals.

Una part important de la literatura existent -sobretot la clàssica- prové del sector professional de la sanitat que per tradició i necessitat corporativa del propi sector ha hagut de desenvolupar formes de reconeixement de la competència professional, perquè ha estat un dels col·lectius tradicionalment més internacionalitzats i perquè habitualment molts dels seus avenços i nous coneixements han vingut de la pràctica de l'exercici professional. En aquest sector, la majoria de professionals gaudeixen d'una formació acadèmica elevada i, des d'aquesta premissa, l'acreditació és tractada, en el seu doble sentit: com el reconeixement de l'expertesa professional (és a dir del desenvolupament de la professió concreta) i com el reconeixement de la titulació adquirida en un o altre país. Els paràmetres al voltant de l'acreditació s'han contemplat al voltant l'experiència del i la professional posseïdors d'una Titulació acadèmica Superior per tal de reconèixer les competències adquirides mitjançant l'experiència en l'exercici pràctic de la professió i referent a l'acreditació per a una major especialització 'certificada' com a professionals de la medicina i com a instrument per al desenvolupament de la carrera professional.

En qualsevol dels dos sentits de la certificació, com acabem de veure, ha quedat força bandejat el tema de l'acreditació d'aquelles competències adquirides bàsicament a través de l'experiència de vida i/o professional en aquelles professions a aquelles persones que no posseeixen d'una titulació prèvia. Per aquesta tradició, ens trobem novament doncs amb que s'han obviat les competències adquirides per l'experiència de vida i laboral de les persones sense titulació - tant pel que fa a la consideració d'aquestes competències com

en les possibilitats d'acreditar-les o les formes i els instruments de mesura i avaluació d'aquestes – cosa que en fa trontollar el que hauria de caracteritzar l'acreditació o certificat de competències.

Algunes dificultats per a l'acreditació

Ens els debats internacionals en el context del Cedefop referents al reconeixement i acreditació de competències adquirides de manera no formal s'aborda el tema de les dificultats. A continuació recollim algunes d'aquestes dificultats per a l'acreditació:

- ▣ 'el patrimoni cultural'¹²¹ considerat com un dels obstacles principals per a la creació del Sistema Europeu d'Acreditació. Es considera la diversitat sociocultural, legal i institucional de cada zona o regió com una dificultat per a l'elaboració d'un sistema d'acreditació estandaritzat. Aquests patrimonis culturals es tradueixen en l'aplicació de diferents mètodes i pràctiques pedagògiques que alhora han conformat els models diversos de treball i serveis. En aquest sentit, diferents estudis pilot duts a terme pel Ministeri de Treball nord-americà ja mostren clarament la necessitat de *adaptar a medida la estructura general de la O*Net, y su base teórica correspondiente, a las características particulares socioculturales y socioeconómicas de cada región.(...) Los primeros resultados generados por estos proyectos piloto acusan diferencias culturales en la forma de definir y utilizar las competencias dentro de los diferentes ámbitos locales. Estas diferencias se traducen inicialmente en diferentes interpretaciones de las competencias requeridas para realizar un empleo particular, y también en la terminología utilizada para describir las competencias concretas.* (Jones i Hadjivassiliou, 2002: 100)

- ▣ Dificultat de la creació i manteniment d'una infraestructura massiva d'avaluació, certificació, traducció, acreditació i protecció en front del frau i els abusos.

¹²¹ S'entén 'patrimoni cultural' les diverses estructures socioculturals, legals i institucionals que han anat general els diferents estats i que mediatitzen les teories i pràctiques de l'ensenyament i la formació.

- ▣ Dificultat de desenvolupar sense entrebancs corporatius i interessats un 'model evolucionista' del procés de construcció del Sistema Europeu d'Accreditacions en el sentit de la proposta de Cullen i Jones (1997).

- ▣ Dificultat per a que la validació de competències superi els constructes del sistema de formació degut a la 'contaminació' o freqüència amb la que apareix la formació en els aspectes relacionats amb la validació de competències no formals adquirides en l'experiència laboral.

- ▣ Necessitat de major explicitació de l'oferta de certificació per sobre de la de formació perquè el 'mercat de la certificació' comporta resultats molt desiguals en funció de qui emet la certificació (Charraud i Joubier, 2002):
 - Certificacions expedides per formadors
 - Certificacions negociades i elaborades a partir de referencials acordats pels agents socials
 - Totes les ofertes de certificació procedents d'organismes privats, d'instàncies o empreses que generen mecanismes d'autoavaluació i autoformació.
 - El problema de la legitimitat. Està per veure la confiança que les persones usuàries de la certificació (del carnet d'acreditacions, per exemple) puguin dipositar en els instruments de certificació i al seu valor d'ús i reconeixement social. Cal assegurar una relació de confiança favorable a la certificació de competències i donar a les persones interessades les garanties necessàries perquè aquests documents siguin realment una imatge real de les competències útils tan des dels estats i administracions vers les empreses i treballadors com des dels acords que les persones treballadores, les branques professionals, les empreses etc. defineixin com a normes o estàndards del sector determinat.

- ▣ El tema de la bona orientació i informació

- ▣ La correspondència entre el valor de les competències adquirides per les persones de manera no formal i la relació salarial.

Finalment del concepte a l'establiment del sistema d'acreditació cal revisar-ne també les interrelacions entre els diferents nivells d'ús i institucionalització a partir l'anàlisi de: qui realitza o expedeix la certificació (la institució formadora o de primer nivell; la institució rectora o de segon nivell i un organisme Nacional rector o de tercer nivell), el perfil del sistema d'acreditació (nivell de direcció del sistema: govern, organitzacions de treballadors i organitzacions d'empresaris; nivell sectorial: de caràcter executiu conformat per empleadors, treballadors i un sector ocupacional específic en el que es duen a terme les anàlisis ocupacionals i l'elaboració d'estàndards d'execució sobre els que es certifica; nivell operatiu: que inclou les institucions dedicades a la formació i a les funcions d'avaluació i certificació. (Irigoin i Vargas, 2002) i finalment els components tècnics en el que es fixen els dels sindicats de la xerrada d'EA- del sistema d'acreditació (la identificació, la normalització, la formació i la certificació de competències)

Un aspecte a destacar, ja que genera confusió, és el concepte mateix d'acreditació, és a dir la seva doble conceptualització.

D'una banda, l'acreditació d'una formació o títol perquè sigui reconegut a nivell nacional o internacional. Molts cops aquesta va només lligada a un títol o qualificació professional provinent d'una formació determinada. El Consell Europeu (2002a) defineix Qualificació Professional com la *capacitat acreditada* per un títol de formació, un certificat de competència i/o una experiència professional. Així s'entén que un "títol de formació" es refereix als diplomes, certificats i altres títols expedits per una autoritat d'un estat membre de la Unió europea que acredita una formació professional adquirida majoritàriament en una Comunitat d'aquesta.

Des d'aquesta conceptualització doncs quan es tracta d'acreditació s'està tractant del reconeixement de títols expedits o desenvolupats en els diferents països.

Així mateix, l'Agencia Nacional Española de Certificaciones (ANECA) defineix acreditació com segueix: *Proceso de evaluación que exige la superación de criterios y estándares de calidad previamente establecidos en las enseñanzas*

conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y en los centros que imparten enseñanzas de acuerdo a sistemas educativos extranjeros.(ANECA, 2003: 16)

L'altre concepte de l'acreditació, al que ens referim de manera singular en aquesta tesi és el d'acreditació de les habilitats o competències adquirides per l'experiència o l'exercici professional. És a dir als aprenentatges, competències, habilitats etc. adquirides a través de la pràctica professional i l'experiència de vida per a una doble finalitat: el reconeixement i acreditació per a una certificació oficialment reconeguda i el reconeixement i acreditació prèvia a la formació.

El certificat de competències resultant del procés d'acreditació i certificació és *el reconocimiento público, formal y temporal de la capacidad laboral demostrada por un trabajador, efectuado con base a la evaluación de sus competencias en relación con la norma y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso educativo* (Irigon i Vargas, 2002: 76). Entès així, el certificat de competències, que pot ser comparat amb 'paper moneda', hauria de contenir les següents característiques:

- ▣ *significació* per a la seva aplicació laboral amb la inclusió de les competències laborals incloses en una 'norma' i coneguda per les persones treballadores i empleadores
- ▣ *validesa* per ser expedida en un marc institucional i legítim que permetin la visibilitat pública del seu contingut i procediment en l'expedició de certificats
- ▣ *transparència* en el procés de certificació obert a tots els interessos i de fàcil visibilitat amb credibilitat de totes les parts
- ▣ *actualització* entesa com la capacitat de validar les competències posseïdes per les persones en el moment requerit

De la institucionalització i formalització dels sistemes d'acreditació de les habilitats i competències

Quan la funció de l'acreditació, que havia estat socialment poc formalitzada, pren força permet revelar les competències personals conforme a un codi formalitzat i comú per a demandants o ofertants d'ocupació i, d'altra banda, constitueix una referència estable de la descripció de tasques i llocs de treballs cada cop més variables.

El sentit de la certificació abraça el *reconocimiento formal y oficial de las competencias profesionales de una persona. Se la considera a la vez un proceso (creación de requisitos mínimos y definición de sus condiciones de evaluación) y un resultado (procedimientos de evaluación y expedición de "credenciales")* (Descy i Tessaring, 2002: 87).

El procés de formalització de la certificació ha estat utilitzat pels estats com un instrument de regulació dels sistemes educatius i de formació, en el moment en què es comencen a definir les competències professionals obtingudes en el treball i la formació i la possibilitat de la seva avaluació. Tanmateix aquesta institucionalització, no evoluciona de manera espontània cap a una harmonització internacional ans el contrari, depèn de les sinergies i les interaccions que es produeixen entre els sistemes treball i els educatius existents en cada zona o país. De manera general i a pesar de les diferències entre països, la *certificació* s'està convertint en un element de *ple dret* de la formació, de la que al mateix temps se n'està independitzant més.

De la institucionalització: l'estandarització i la creació de la norma

Un problema de la certificació, però del model de competències en general, és el procés d'estandarització i construcció de les normes de competència. L'estandarització exigeix un procés d'homogenització que obeeix a una simplificació de les competències, tant de les necessàries com de la valoració de les adquirides.

Pues parte del interés del sector de alta competitividad y no refleja el patrón común de la necesidad. Generalizar un mismo nivel de exigencia para toda la población se vuelve peligroso(...) Además de ello, existen diferencias culturales y locales que deben ser respetadas. (Vossío, 2002: 71)

Per exemple, la introducció dels estàndards d'acreditació a nivell internacional està tenint una receptivitat desigual entre professionals i és vista amb preocupació, especialment en el camp de l'educació. L'estandarització tant dels productes com dels procediments dels sistemes d'anàlisi i acreditació de competències ha portat a governs i institucions internacionals (de la Unió europea, del Mercosur, etc.) a estandaritzar també la formació. En aquest sentit, el desenvolupament de sistemes globals de mesura ('medició') apunta només al que és comú en les diferents cultures i sectors socials en comptes del que és únic i original.

6.4. L'AVALUACIÓ EN L'ACREDITACIÓ DE LES HABILITATS I COMPETÈNCIES ADQUIRIDES: ALGUNS PROBLEMES

La implantació dels sistemes d'acreditació pretén donar un reconeixement, tant social com per part del mercat de treball, dels títols expedits. A més pretén establir una correspondència dels certificats amb la pràctica professional per tal que hi pugui haver una transferibilitat de les competències certificades. En aquest procés l'avaluació apareix com un dels eixos vertebradors donat que és a partir d'aquesta quan s'inicia el procés de reconeixement, validació i acreditació de les habilitats i competències adquirides.

L'objectiu de l'avaluació és doncs que les persones puguin mostrar, de la millor manera possible, les habilitats i competències adquirides, reflectint especialment aquelles assolides en l'exercici de la pràctica professional, a fi d'aconseguir una millor correspondència entre el treball, les seves funcions productives i les persones. Es tracta d'assegurar que les persones puguin mantenir una adaptabilitat i empleabilitat permanent afavorint, les connexions entre l'avaluació i l'aprenentatge. Arrel dels sistemes d'avaluació basats en

competències es modifiquen moltes de les concepcions i pràctiques vigents en la formació i l'avaluació ja que diferents actuacions poden reflectir els mateixos estàndars o nivells de competències.

Els mètodes d'avaluació que proven de mesurar allò que les persones saben fer independentment de com ho han après, se centren en les competències professionals. Aquests mètodes d'avaluació centrats en les competències professionals poden complir diverses funcions. Bjørnåvold (1998) recull algunes de les funcions que són atribuïdes a l'avaluació dins els sistemes de competències:

- ▣ Constituir vies d'accés a la formació i permetre la integració dels ciutadans i ciutadanes al mercat de treball
- ▣ Intensificar el potencial de gestió dels recursos humans
- ▣ Simplificar la transferència de competències professionals entre els diferents sistemes socials (educació, treball, món de la vida).

Com es pot veure els sistemes basats en competències atorguen molta importància a l'avaluació per això ens fixarem especialment en els mètodes i procediments, els seus problemes, però també ens referirem a la validesa i legitimitat d'aquest com a part del sistema de reconeixement i acreditació de competències i de la seva relació amb el procés de formalització i institucionalització. En primer lloc presentem la metodologia del procés de certificació en el que l'avaluació de competència professional és continguda. Després afegim la relació dels elements que tècnicament han de garantir la validesa de l'avaluació.

La metodologia d'acreditació dels sistemes de competències es fonamenta en la següent seqüència d'intervenció: en la identificació prèvia del nivell de competències del perfil de la persona treballadora, mitjançant diferents tècniques de diagnòstic que varien en funció del model, per determinar l'itinerari formatiu que ha de seguir aquesta persona, després recollir les proves o evidències que avalen el nivell diagnosticat i finalment dissenyar els itineraris formatius. Podem esquematitzar aquest procés en tres fases:

- ▣ Fase primera. Diagnòstic del perfil professional de la persona treballadora, identificació del nivell de competència, delimitació de l'itinerari d'experiència professional i la trajectòria de formació, identificació de les necessitats de formació. Normalment s'efectua en una entrevista inicial.

Per a establir el diagnòstic, els mètodes i instruments que s'utilitzen van des de l'entrevista en profunditat, autodiagnòstic o diagnòstic tutoritzat mitjançant el "balanç de competències"¹²², proves d'avaluació teòriques o pràctiques, proves de simulació, etc.

Establiment del disseny dels itineraris i accions de formació

- ▣ Fase segona. Elaboració del *port-folio* (dossier) d'evidència professional que inclou la compilació de la documentació referent a la trajectòria curricular professional, la trajectòria laboral (empreses i ocupacions realitzades), les funcions desenvolupades (llocs de treball, responsabilitats, categoria, etc. de les feines realitzades), trajectòria o currículum formatiu tant de formació inicial i ocupacional com de formació continuada feta a l'empresa (normalment es requereix de l'acreditació de la trajectòria formativa).

Fase tercera. Anàlisi i valoració del *port-folio* i posterior informe de necessitats de formació. En aquesta fase la persona treballadora és informada del seu nivell de competències i de les seves deficiències, a partir de les quals s'orienta d'una banda l'itinerari de certificació i de l'altra el de formació.

Alguns dels elements ' que solen tenir-se en compte per tal que es garanteixi la validesa tècnica de l'avaluació des dels enfocaments basats en competències professionals responen als criteris i condicions que referim a continuació:

- ▣ L'avaluació ha de fer-se en condicions similars a la pràctica professional

¹²² L'eina "Balanç de Competències" que també s'ha desenvolupat a partir d'aplicacions informàtiques ha d'ésser resolt per la persona demandant de formació, evidentment és una eina que requereix la posada en pràctica de les habilitats comunicatives relacionades amb la llengua escrita i específicament el codi formalitzat de la pròpia eina.

- ☐ No ha de generar sobrecàrregues innecessàries
- ☐ Ha de generar registres d'evidència
- ☐ Quan el treball real no és practicable cal emprar 'simulacions' amb les garanties de cobertura dels elements i d'aplicació dels criteris equivalents
- ☐ Si fa falta avaluar quelcom més que l'actuació (per exemple: coneixements teòrics i comprensió) s'han de valorar per separat amb les eines escaients
- ☐ La utilització de les metodologies adequades per a cada objectiu d'avaluació: una sola eina no serveix per a tot i cada eina fa millor una funció determinada
- ☐ Les experiències desenvolupades fins al moment en diferents països de la Unió europea utilitzen diferents mètodes i tècniques però de fet, els mètodes d'avaluació utilitzats en aquests sistemes, com s'ha vist en el primer apartat d'aquest capítol, obeeixen a dues opcions:
 - ☐ La primera admet el caràcter individual i contextual de les habilitats i competències que cal avaluar (com per exemple els models francès i anglès) utilitzant de manera combinada diferents tècniques, des de les entrevistes als tests.
 - ☐ La segona opció recorre als sistemes experts electrònics i correspon a les mesures proposades i finançades per la Comissió europea. Aquests mètodes responen a una 'avaluació objectiva' i independent de l'acció. L'avantatge d'aquests rau en el baix cost i una suposada objectivitat, fet que genera alguns problemes com veurem a continuació.

La selecció d'una o altra opció determina en gran mesura no només el model sinó també l'orientació del sistema. Però aquí ens centrarem bàsicament en el primer per tal de desenvolupar algunes consideracions respecte als mètodes i tècniques d'avaluació i el seu procediment.

Una de les limitacions bàsiques de l'avaluació d'habilitats adquirides de manera no formal per l'experiència, des dels sistemes de competències,

rau en la seva conceptualització basada en les teories d'aprenentatge tradicionals encara hegemòniques.

Una de les limitacions bàsiques dels sistemes que s'han desenvolupat a partir dels models de competències és que estan basats en les formes tradicionals o hegemòniques de les teories d'aprenentatge. Aquestes entenen l'aprenentatge des de la individualització i la cognició per l'actuació personal i ignoren l'aprenentatge des d'una perspectiva social i interaccional, com un procés de participació en diferents esferes de la pràctica social, on l'aprenentatge és definit des de canviants formes de participació. Des d'aquesta perspectiva, les persones treballadores poden generar descripcions alternatives des del seu particular sentit d'aprenentatge (Scribner, 1988). En aquest procés esdevé molt important la reflexió col·lectiva.

Diferents estudis apunten, en aquesta línia, la necessitat de desenvolupar formes alternatives que contemplin la visió pròpia dels coneixements i competències de les persones treballadores, en el disseny dels sistemes d'avaluació i reconeixement de les habilitats adquirides de manera no formal.

They also indicate that, though there are skilled people, the line between learner/teacher, and learning/teaching is often blurred to the point that young workers credit collective groups e.g. a department, with the "teacher" role and that this teaching is a process that takes place over time in some form of actual practice. Conceptions of learning that cannot explicitly analyse for these forms of social practice will not only be inadequate in supplying convincing depictions of learning through its full range of variation, but more importantly will tend to reproduce existing systems of bias. Such biases are indicative of the (counter) subversion of the liberatory notions that most PLAR (Prior Learning Assessment and Recognition) scholars entertain. (...) In discussion of the use of the SKP (Skill and Knowledge Profile), it was suggested by workers that while collecting, formulating and translating skills, knowledge and experiences into forms appropriate for PLAR required a certain type of instrument, that other formats may be more appropriate for presenting this information in particular settings ranging from the workplace to the local trade union. It is recommended that if

labour unions are to consider the application of PLAR that instruments, such as the SKP, be offered in flexible formats suited for the purposes such as collecting information, presenting information, sharing information with a group, etc. (Sawchuk, 1999: 42)

[També indiquen que, encara que hi ha gent experta, la línia entre alumne/professor, i aprenentatge/ensenyament sovint és borrosa fins el punt que els treballadors joves acrediten a grups col·lectius, per exemple un departament, el rol de "professor", i que aquest ensenyament és un procés que es dona a llarg termini en una certa forma de pràctica real. Les concepcions d'aprenentatge que no poden analitzar explícitament aquests tipus de pràctiques socials no només seran inadequades en el proveïment de descripcions convincents de l'aprenentatge en el seu ventall de variació completa, sinó el que és més important tendirà cap a reproduir sistemes existents de biaixos. Aquests biaixos són indicatius de la subversió (contrària) de les nocions alliberadores que la majoria dels estudiants PLAR consideren. (...) En la discussió sobre l'ús del SKP (Perfil de Competències i Coneixement), fou suggerit per les persones treballadores que mentre que recollir, formular i traduir habilitats, coneixement i experiències en formes apropiades per als PLAR es requeriria cert tipus d'instrument, altres formats podrien ser més apropiats per a presentar aquesta informació en determinats espais que s'estenen des del lloc de treball fins al sindicat local. Es recomana que si els sindicats han de considerar l'ús dels PLAR, que els instruments s'ofereixin en formats flexibles adequats als propòsits tals com recollir informació, presentació de la informació, compartir la informació amb un grup, etc..] (Sawchuk, 1999: 42)

Plantegen la necessitat de la inclusió de la visió de les persones treballadores cap a una organització de l'avaluació i reconeixement de les habilitats i competències més flexible i que contempli el seu propi perfil d'habilitats i coneixements, com una informació col·lectiva, presentant i compartint la informació en grup. En aquest sentit es suggereixen alternatives com la del desenvolupament de 'Bancs de Coneixement dels Treballadors' a partir del control democràtic per part de les persones treballadores de l'administració del

procés d'avaluació, reconeixement i certificació de les competències (Sawchuk, 1999).

Si el procés d'acreditació 'tipus'¹²³ pot sintetitzar-se segons segueix, cal cercar procediments que vetllin per la validesa, la legitimitat i l'objectivitat de cadascun dels passos del procés, no només des de la perspectiva tradicional d'aquests sinó incorporant, i posant especial èmfasi en, la seva dimensió social, participativa i democràtica donat la veu a les persones treballadores:

- ▣ *de l'anàlisi de les funcions productives.* Disposar/obtenir informació relativa a les ocupacions objecte de certificació (extreta d'anàlisis ocupacionals o altres) i determinar, a partir de les anàlisis, els elements de competència, les operacions i coneixements tecnològics necessaris per desenvolupar un treball o funció. Aquests es consideren "requeriments mínims ocupacionals" que haurien de ser contrastats i validats pels treballadors. El nivell, la forma i el desenvolupament eficaç d'aquest treball ha d'ésser establert a partir del consens que integri la perspectiva del sistema de treball i el mercat laboral, la del lloc de treball i la de les persones treballadores.
- ▣ *de l'avaluació de la realització (desempeño) laboral.* Elaborar les "proves" ocupacionals que permetin apreciar les habilitats pràctiques i els coneixements tecnològics que posseeix la persona o persones treballadores respecte d'una feina determinada. Aquest procés ha de ser, també, el resultat d'un procés en el que quedi incorporada la veu de les persones treballadores.
- ▣ *del disseny de les activitats formatives i l'acreditació.* Establir el diagnòstic de cada persona (resultant de comparar el coneixement pràctic i el teòric que cadascú té amb el perfil de l'ocupació respectiva) amb la finalitat de precisar les necessitats d'aprenentatge i validar les competències adquirides. Expedir el certificat, si és el cas que el treballador demostra posseir les competències exigides per efectuar la feina. Si pel contrari el resultat del procés indica que dificultats en l'execució de la feina, o que desconeix alguns dels seus aspectes

¹²³ La realització del model tipus és en base als sistemes de competències que presenten autors com Bjørnåvold, Agudelo, etc.

tecnològics, per exemple, es subsanen mitjançant les accions formatives individuals o grupals que s'acordin, atorgant el certificat respectiu un cop es torni a comprovar que la persona o persones treballadores han incorporat noves habilitats.

Un dels criteris rectors de l'avaluació de les habilitats i competències professionals d'aquests models basats en competències és que les evidències s'haurien d'obtenir a través de l'actuació en l'exercici de les activitats laborals que conformen una funció laboral. Malauradament la pràctica ha fet que aquest criteri tingués més d'una dificultat d'aplicació metodològica donada la complexitat d'obtenció d'aquestes 'evidències', per això a pesar de les orientacions i característiques dels models, en realitat les tècniques més utilitzades per a l'obtenció d'aquestes 'evidències' són les proves de resolució i els qüestionaris.

La dificultat d'aplicació metodològica per a l'obtenció d'evidències de competència laboral fa romanguin les tècniques més tradicionals com les proves i exàmens

Tant unes tècniques com les altres mostren alguns problemes i limitacions al voltant dels aspectes següents:

- ☐ Tenen dificultats per recollir les habilitats i competències no expressades de manera formal (de formalització acadèmica o a través del llenguatge escrit).
- ☐ L'organització de la informació, la manera de transmetre-la o la forma en que es sol·licita transferir-la està sotmesa a paràmetres culturals i codis formals.
- ☐ La validació dels instruments i tècniques continua essent en base als criteris de la ciència positivista.

Eraut resol problema de les evidències a partir del seu tractament separat en dos camps: el de les evidències de realització 'performance' i les evidències de 'capacitat'.

We found it useful to discuss evidence of professional competence under two main headings: performance and capability. Performance evidence does, of course, provide evidence of capability; but the term 'capability evidence' is used to refer to evidence not directly derived normal performance on the-job. Sometimes the purpose of capability evidence was to supplement performance evidence, sometimes it was to ascertain the candidate's potential to perform in the future. (Eraut, 1999: 200)

[Ens va resultar útil discutir evidències de competència professional sota dos epígrafs principals: actuació i capacitat. Les evidències en l'actuació, òbviament, impliquen evidències en la capacitat; però el terme "evidències en la capacitat" s'utilitza per referir-se a evidències que no deriven directament de l'actuació normal en el lloc de treball. De vegades el propòsit de les evidències en la capacitat és el de complementar les evidències en l'actuació, i de vegades el de determinar el potencial de la persona candidata per a la seva actuació en el futur (Eraut, 1999: 2000)

L'autor exposa tres categories de capacitat: la de comprensió de conceptes, teories, fets i processos (1), les competències i qualitats requerides per la conducció de l'enfocament de cadascú en el treball (2) i el procés cognitiu amb el qual es constitueix el pensament professional (3). Eraut però, no aborda el tema cultural ni el de la validació dels instruments i tècniques.

Dels mètodes d'avaluació i tècniques, algunes consideracions

Fins fa poc i encara ara, la majoria d'instruments s'han desenvolupat amb l'objectiu de selecció i reclutament de personal i molt poc de cara a l'acreditació de les competències. Això ha derivat en el desenvolupament d'unes proves i tècniques marcadament mesuradores dels coneixements i actituds i molt poc de les competències professionals i que aportessin informació real sobre les habilitats, aptituds i actituds de les persones en el desenvolupament d'una funció laboral. El problema bàsicament es deu a que es mantenen emmarcades en el si de la tradició metodològica que ha desenvolupat la psicologia industrial.

La psicologia industrial i els instruments i tècniques d'anàlisi que se'n deriven són hereves del positivisme i participen, encara avui, d'un marcat esperit objectivista que condiciona l'obtenció de les 'evidències' de les habilitats i competències adquirides.

A continuació mostrem algunes de les tècniques més referenciades presentant alguns dels problemes que contenen, sense aturar-nos en l'entrevista perquè òbviament n'és la bàsica per ser la més recorreguda. Després passem a abordar els temes de la validesa, la legitimitat i els problemes de la formalització i institucionalització dels sistemes d'avaluació i reconeixement d'habilitats i competències.

El **Port-folio (dossier)** com a instrument que conté un compendi de la informació i evidència relativa a l'experiència professional de la persona, recull el resultat de la diagnosi o de proves de resolució. Majoritàriament la competència és mesurada i valorada quantitativament a fi i efecte d'aportar la informació relativa al nivell que al seu temps està determinat per normes o estàndars de competència.

El **Currículum vitae** és un dels instruments més recorreguts en el món de l'exercici professional i laboral. Normalment acompanya altre tipus de proves i documents exercint una funció d'informació complementària a una prova de resolució. La seva utilitat per tant és en la majoria de casos addicional i complementària. En el mateix sentit, altres instruments per a l'avaluació de les competències són els "**reports**" o **informes professionals** l'autenticitat dels quals cal comprovar sempre, fet que els fa ser considerats poc fiables.

L'**observació directa** de l'actuació que sol realitzar un expert (expert observador, a més d'expert professional), és útil però, moltes vegades, presenta limitacions d'ordre pràctic. A més cal ser conscients de l'efecte "observador" i cal evitar-lo. La utilització de registres àudio-visuals pot facilitar la tasca de l'observador però també té efectes secundaris. Els registres en canvi presenten el gran avantatge de poder repetir-se l'observació tantes vegades com calgui sense fer-ho repetir a l'avaluat. Quan l'observació de la

realitat no és possible, convenient o pràctica es poden dissenyar **simulacions** o **pràctiques simplificades** que poden arribar a tenir una validesa quasi similar a la realitat si estan ben dissenyades i escenificades. Però tant l'observació directa com les simulacions són poc utilitzades perquè exigeixen un esforç important per part dels responsables de l'avaluació. Pel que fa als simulacres, a més, cal tenir en compte el problema de la transferibilitat o generalització de les evidències.

Les **proves professionals** són exercicis que simulen tasques o funcions a desenvolupar en el treball amb l'objectiu de conèixer les competències de la persona en el desenvolupament professional. Hi ha múltiples i diversos tipus de proves en el mercat sobretot adreçades a la selecció i reclutament de personal a les empreses. D'aquestes unes són de caràcter més específic per a proveir de personal un determinat lloc de treball i d'altres també hi ha tipus de proves més lligades a determinades famílies professionals com les tradicionals proves d'ofimàtica, o a funcions laborals determinades com gestió, realització de diagnòstics, resolució de conflictes, venda, tracte amb el client, organització d'empresa, etc. Com sempre s'han desenvolupant i s'utilitzen més els adreçats als col·lectius professionals més formats i es basen en l'expressió escrita.

Les **proves psicotècniques** són molt utilitzades en els centres d'orientació i inserció laboral, en la selecció de personal en general, també per determinar habilitats i trets de personalitat. Respecte la validesa dels tests hi ha força controvèrsia ja que la seva suposada objectivitat ha estat fortament qüestionada però malgrat tot es manté la seva utilització com a instrument de mesura perquè és de fàcil aplicació, es mostra eficaç, no suposa un cost elevat, etc.¹²⁴ Després i sobretot en els àmbits de la inserció, reclutament professional i formació ocupacional s'han anat desenvolupant diferents models de proves adreçades a tant a l'avaluació de coneixements i actituds com de l'execució professional. Aquestes van des dels tests de rendiment màxim com els

¹²⁴ Les proves psicotècniques són de caràcter individual i tenen el seu origen fa dos segles, principalment a la dècada dels 80 del XIX quan Galton s'interessa per l'anàlisi de les diferències entre les persones, especialment entre les motrius i les sensorials i Cattell que introdueix el test mental a voltants del 1890. La seva proliferació es deu en gran mesura a l'impuls que rebé a principis del segle XX pel Ministeri d'Educació mitjançant el Test d'Intel·ligència General desenvolupat per Benet i Simon el 1905 introduint el conegut concepte d'edat mental. Successives revisions portaren cap l'escala de mesura del Coeficient Intel·lectual dels subjectes, aquest concepte del CI fou desenvolupat per Stern.

d'intel·ligència, capacitat mental i els d'habilitats operatives o psicomotores fins als de rendiment típic com els de personalitat, els projectius i d'altres de diagnòstic comportamental-actitudinal¹²⁵.

Al voltant d'aquestes proves s'aglutinen crítiques de diferents tipus: unes pel que fa a la dificultat d'elaboració del seu disseny (especialment per la dificultat de conèixer com els diferents atributs psicològics estan relacionats amb les competències professionals o l'acompliment en el lloc del treball), altres per la proliferació i l'ús 'poc professional' dels tests en el mercat; la poca relació entre els resultats obtinguts dels tests, que tenen a veure amb la intimitat de les persones, i les competències professionals.

Altres aspectes també són font de qüestionament respecte a la validesa de les proves ja que estan lligades a multitud de factors externs i interns que hi intervenen negativament com són la fiabilitat o l'aportació d'informació veraç respecte a la persona. La validesa que pot ésser alterada per una situació d'estrès o tensió en la que es troba una persona davant d'una prova o per contra per l'experiència d'aquesta en la resolució de tests. Per exemple una persona entrenada a resoldre qüestionaris pot tenir una major puntuació que una altra que tingui major experiència i desenvolupament professional, però no estigui preparada o tingui dificultats en la realització de proves. Un altre problema de validesa 'típic', que afecta també a tècniques com l'entrevista, és el de l'*acció dramàtica* de Goffman (1970) on la persona pot no ser sincera en les respostes o simplement respondre allò que creu que l'altra espera que respongui segons criteris de desitjabilitat social.

L'examen de coneixements és una de les proves més utilitzades al nostre país i, de manera gairebé exclusiva, la prova utilitzada en l'àmbit formatiu quan de certificació acadèmica es tracta. Si una persona adulta amb experiència i competències laborals adquirides en el treball vol continuar estudis o vol veure reconegudes les seves competències mitjançant una titulació té l'obligació de passar un examen de coneixements que és avaluat i mesurat per un professional de l'educació acreditat per l'administració educativa corresponent.

¹²⁵ VVAA (1996) *Mercado de trabajo, reclutamiento y formación en España*. Ediciones Pirámide, S.A. Madrid

Aquest professional no sol tenir relació amb el sector professional que per al que s'està avaluant, normalment és personal tècnic o professionals de la formació i orientació professional.

La comprensió de les formes d'avaluació requereix una comprensió del què s'avalua i veure des de la seva conceptualització si es tracta de l'avaluació individual dels coneixements posseïts per les persones o del coneixement comú d'una disciplina.

L'avaluació i de per si la prova esdevé una 'institució' que contribueix a la constitució del coneixement d'una disciplina. La concepció de coneixement ha estat aplicada en una interpretació que va més enllà dels canvis que actualment s'estan produint en l'avaluació -i que es contextualitzen dins una perspectiva, autoritària, tecnològica o humanística- com reaccions a una crisi en la legitimació del coneixement.

An ideal of examination as a public discourse on valid knowledge was introduced. (Kvale, 2002: 239) [Es va introduir una idea d'examen com si es tractés d'un discurs públic al voltant del coneixement vàlid.] (Kvale, 1996: 239)

D'acord amb l'anàlisi que efectua Kvale, les formes d'avaluació reflecteixen la forma de concepció de coneixement. La teoria del coneixement i el seu valor és bàsic en la teoria de l'avaluació per tant el tipus de coneixement a promoure esdevé el criteri per a les formes específiques de judici de l'avaluació, per com exemplifiquen i apunten als objectius dels coneixements. L'autor conclou dient:

The knowledge-constitution conception of examinations has here been presented in general form, its explanatory potential needs to be tested out specifically with respect to different disciplines. On a theoretical level the relation of examinations as both a certification of individual students and of common knowledge needs to be worked out, as well as the knowledge-constituting role of examination in relation to other forms of constituting the knowledge of a discipline, such as scientific research, professional practice, and public discourse. (Kvale, 2002: 239 - 240)

[La concepció dels exàmens com constituents de coneixement s'ha presentat aquí de forma general, el seu potencial explicatiu necessita provar-se

específicament en disciplines diferents. Des d'un punt de vista teòric, la relació dels exàmens amb la certificació al mateix temps dels i les estudiants individuals i del coneixement comú ha de resoldre's, a l'igual que el caràcter de constitució de coneixements dels exàmens en relació amb altres formes de constituir el coneixement d' una disciplina, tal com la investigació científica, la pràctica professional i el discurs públic.] (Kvale, 1996: 239 - 240).

Els mecanismes i les proves per a l'avaluació i reconeixement de competències construïts en base a criteris de validesa i fiabilitat, com ara els exàmens, influïts per la ciència positivista prioritzen els codis lingüístics pertanyents a la cultura acadèmica formal occidental que concorda amb la cultura dominant (Bernstein, 1990). Aquest fet provoca que, en no tenir en compte altres codis, discriminen a les persones adultes no socialitzades en aquest codi, és a dir en l'acadèmia. D'aquesta manera i en contra del seus objectius, els sistemes d'acreditació generen l'efecte contrari: reproduir novament les desigualtats perquè l'avaluació ignora altres tipus de resolució competent que obeeixen a codis culturals diferents. En el mateix sentit l'avaluació d'aquest tipus mesura el coneixement explícit i la competència professional en situacions de prova no reals, fet que dificulta o impedeix la l'actuació i el reconeixement del coneixement tàcit (Ryle, 1967).

De la legitimitat i la validesa dels processos d'avaluació, reconeixement i acreditació de les habilitats i competències

Tradicionalment ha estat l'Estat el garant de legitimitat dels procediments d'avaluació (validesa, equitat, objectivitat) però, com ha quedat palès, la validesa de les titulacions tradicionals han quedat en evidència quan no han pogut donar resposta a les necessitats del treball i la població. Per tal que les certificacions tinguin validesa, doncs cal que el mercat de treball pugui llegir-les en el sentit del que representen (acreditació d'un determinat tipus i nivell de competències) d'una banda i les persones acreditades vegin reflectida en aquestes la seva pròpia capacitat competent.

Alguns autors com Bourder (2000) analitzen la legibilitat de les qualificacions i títols dels sistemes educatius en relació als sistemes professionals a partir de tres dimensions com són els *àmbits generals de les competències* en relació amb els àmbits i famílies professionals, els *campus concrets de competències* definits com a subdivisions dels àmbits generals que defineixen l'activitat professional i competències tant del sistema productiu com de l'educatiu i els *nivells de competència* que aporten una noció sobre el grau de domini de l'activitat professional per part de la persona treballadora. Cadascuna d'aquestes dimensions en les que participen el sistema ('norma') i persones implicades s'ha d'establir una forma vàlida de legitimitat.

Si la transparencia de las competencias profesionales certificadas y su relevancia para la actividad laboral constituyen un factor de flexibilidad, su legitimación a gran escala exige aceptar unos requisitos y normas mínimas. Será necesario buscar el justo equilibrio entre el grado de precisión del diploma que permita detectar fácilmente las competencias profesionales particulares de un ciudadano, y un nivel de generalización suficiente que permita reconocer sus competencias de la manera más amplia posible (Descy i Tessaring, 2002: 89).

La legitimitat del sistema de certificació i avaluació depèn de trobar un equilibri entre concepcions i interessos dels diferents protagonistes implicats: les empreses, els agents socials, els estats i la ciutadania. Aquest equilibri significa també, aconseguir l'eficàcia immediata en el lloc de treball (especificitat) i l'adaptabilitat i mobilitat potencials (generabilitat) cosa que suposa, diu l'autor, un desafiament per als sistemes de formació i certificació (Bjørnâvold, 2002).

La clau radica doncs ara en el problema de la contextualització de les competències i la seva transferibilitat perquè el reconeixement i la legitimitat dels processos de certificació es fonamenta en dos principis bàsics (a l'igual que el paper moneda): conferir-los-hi una categoria o reglamentació legal i que estiguin acceptats en la societat com a tals. Per tant cal proporcionar informacions simplificades i tipificades tant per a persones treballadores com

pels empresaris a més de que aquestes reflecteixin els valors reals (les competències reals incorporades o posseïdes per cada persona).

Aquí apareix el tema de les 'tipificacions' d'una banda i el de la garantia i confiança per l'altra. Perquè la base per a avaluar el mèrit o rendiments acadèmics competitiu, només està dèbilment associat a les habilitats i competències personals indicatives d'èxit però el procés de legitimació en educació adopta una forma sumament simbòlica (Bowles i Gintis, 1976). Donat que tant els resultats d'una prova o examen com el rendiment en el treball poden considerar-se indicadors de capacitat no caldria suposar doncs de manera automàtica que l'examen la mesura més amb l'èxit sinó que en defineix la capacitat, ja que la qualificació de determinat examen o prova està considerada com una capacitat requerida per a determinades ocupacions de prestigi o responsabilitat.

Por lo tanto, los adultos se presentan a los mismos exámenes que los escolares, para poder adquirir el certificado de capacidad necesario para obtener una ocupación. Hay que argumentar que el examen define quiénes son los más capaces y, después, legitima el derecho que tiene el individuo a mantener una posición en el sistema social aunque su rendimiento en el trabajo lo justifique. Independientemente de como sea de capaz el practicante en el desempeño de su ocupación, puede mostrar su certificado o diploma que le cualifica en su profesión para demostrar su derecho a practicarla- Igual que ocurre con la educación continua obligatoria en diversas profesiones, se conceden certificados y cualificaciones adicionales y éstos también se exhiben para que los vean los clientes, lo cual perpetúa el proceso de legitimación (Jarvis, 1989: 149).

Ens trobem doncs pel que fa a la legitimació, amb un procés pervers que valora més a qui més credencials té per sobre dels altres, independentment de la seva competència o habilitat laboral. Aquest fet provoca, junt amb d'altres, la dificultat de desenvolupament d'un sistema legitimat d'acreditació de l'experiència en el treball donat que els propis procediments utilitzats pels mètodes d'avaluació segueixen prioritant les habilitats de persones més

acadèmiques (Scribner, 1988), especialment dins un sistema fortament mediatitzat pels interessos del mercat i la competència.

En aquest sentit, el problema de la legitimitat i validesa de l'avaluació i l'acreditació s'ha d'analitzar també al voltant dels valors que subscriu o prioritza. En torn a qüestions relacionades amb el que Habermas (1987) anomena la *gramàtica de les formes de vida*. És a dir, al voltant de la seva forma de cossificació dels àmbits d'acció i si aquests esdevenen estructurats comunicativament o, per contra, a través de mitjans econòmics o administratius. De manera especial la interpretació de les necessitats i de les competències, que pertanyen tant a la validesa de 'lo cognitiu' com de 'lo expressiu' inclou la discussió sobre l'ètica de la intenció, l'ètica de la responsabilitat i l'ètica universalista del càlcul de conseqüències i funcions la validesa de les quals rau en els motius materialistes sense qüestionar en cap moment l'autonomia de la moral.

Per tant, de cara a l'establiment dels sistemes de reconeixement i acreditació de l'experiència laboral, hi ha dues opcions oposades per a la creació de confiança i consegüent legitimitat dels processos de certificació i acreditació. Es tracta o d'un procés de constitució i desenvolupament plantejat de 'dalt a baix' o a la inversa.

Un plantejament en el que les persones s'hi senten implicades, participant en el procés i desenvolupament proveeix una creixent confiança. Així, les persones, participant en el procés d'avaluació en pla d'igualtat amb qui examina, permet crear les condicions per establir un diàleg en el que cadascú pot fer explícits els seus coneixements des de la pròpia conceptualització. Això permet també una posterior legitimació del valor i el funcionament del sistema per part de les persones usuàries; trencant amb el domini abans atorgat pels sistemes experts acadèmics a les persones amb majors qualificacions acadèmiques.

Si es té en compte l'avaluació dels coneixements segons han estat conceptualitzats caldrà tenir en compte que aquesta i els instruments que s'utilitzin tinguin en compte els dos aspectes que la inclouen:

- a. allò que la persona ha de saber fer que constitueix allò que la persona fa i que pot estar 'comunicativament' o 'instrumentalment' construït a partir de les relacions entre les persones, el treball i les seves interaccions amb el mercat
- b. l'avaluació és un element administratiu -tal com defineix Habermas (1987 i 1999)- que construeix el coneixement sobre la disciplina, en aquest cas el que cal saber per desenvolupar un ofici o per validar unes competències adquirides en el treball en vistes a una certificació.

En aquest sentit els sistemes d'avaluació responen com la majoria de les pràctiques culturals a l'objectivització del món de la vida (Habermas, 1987) fet que coincideix amb els paràmetres de la cultura acadèmica-formal i hegemònica. Aquest món objectiu, quan s'interrelaciona amb el món subjectiu i social distorsiona el procés de comunicació i de creació cultural, invalidant els seus productes en favor del que Habermas anomena *mistificació* i imposició cultural mitjançant un procés de formalització i d'institucionalització. L'avaluació en convertir-se en sistema es segrega i distancia del món de la vida com allò sobre el que les persones s'entenen entre si en la interacció i el món de la vida o allò des d'on inicien i discuteixen les seves operacions interpretatives.

6.5. L'ABÚS DE L'ÚS DEL CONEIXEMENT EXPERT EN LA TEORIA I PRÀCTICA DELS MÈTODES D'AVALUACIÓ I ANÀLISI

El coneixement expert en el context de l'ordre social modern és extens i abraça qualsevol àmbit i persona sempre i quan pugui reivindicar exitosament capacitats o tipus de coneixements específics que els profans en la matèria no tenen (Giddens, 1997). Giddens aclareix que hi ha molts estrats de coneixement expert *y lo que cuenta en una situación dada en la que se enfrentan experto y profano es el desequilibrio en las capacidades o información que –en un campo dado de acción- convierte a uno en autoridad en relación al otro.* (Giddens,1997:109) L'expert doncs proporciona un coneixement que en descontextualitzar-se de l'acció i en ésser reorganitzat a través d'àmplies franges espai-temporals, esdevé universalitzador.

L'autor analitza les diferències entre el coneixement expert i el de la tradició a partir de cinc elements:

- ▣ Al contrari que la tradició, el coneixement expert és desarrelat i descentralitzat en el seu sentit fonamental
- ▣ No està vinculat a una veritat sinó a una creença que depèn de l'escepticisme metòdic, una veritat corregible en base a nou coneixement metòdic
- ▣ L'acumulació de coneixement expert implica processos intrínsecs d'especialització
- ▣ La veritat dels sistemes experts no pot generarse ni transmetre's de manera intuïtiva ni esotèrica
- ▣ El coneixement expert interactua amb una flexibilitat institucional creixent a partir de processos regulars de pèrdua i reapropiació de capacitats i coneixement quotidians

El caràcter descentralitzat del coneixement expert inclou també l'existència de 'centres d'autoritat' que en el cas del treball són les associacions de professionals i les corporacions facultatives que per la preservació i transmissió del seu propi coneixement es codifica i s'estructura jeràrquicament en els 'centres de tradició'. Però, de manera multiforme el coneixement expert transcendeix la formació de les jerarquies burocràtiques de Weber configurant-se en agrupacions globals fora de la pròpia organització.

Los guardianes especialistas, sin embargo, nunca volvían a ser meros 'legos'. Su posesión de la 'sabiduría' les confería un rango distintivo y general en la comunidad en su conjunto. En contraste con la sabiduría, la 'competencia' está específicamente vinculada a la especialización. La competencia de una persona en tanto que experto tiene los límites de su especialidad. Por lo consiguiente, aunque ciertas formas de conocimiento experto puedan imponer una amplia estima pública, el status de una persona dentro de un sistema abstracto probablemente esté totalmente fuera de lugar dentro de otro. (Giddens, 1997: 144)

Tal com hem vist en el capítol 3, Scribner (2002) i Dreyfus (1986) mostren com l'expert i el seu coneixement, és degut fonamentalment a l'experiència. El coneixement expert que es diferencia del novell es dota d'una sèrie d'habilitats auspiciades per la intel·ligència pràctica que posen en moviment tota una sèrie de destreses o competències del saber fer, saber estar i saber ser que tenen molt més a veure amb les habilitats pràctiques i procediments que desenvolupen el coneixement tàcit i que proveeix a les persones amb experiència la seva expertesa. Es tracta d'un coneixement normalment no explícit i que poc té a veure amb el coneixement que tenen els tècnics superiors que han adquirit el seu coneixement a la universitat sota els auspicis del coneixement científic i tècnic que han adquirit en la institució acadèmica.

El segon expert, professionalitzat, és el que instaurat per 'la veritat tècnico-científica' ha eclipsant l'altra expert fins al punt d'anul·lar-ne la seva vàlua, a mercè, entre altres coses, de l'organització i la segregació dels treballs industrial i l'apropiació de la 'veritat'. Aquest fet ha generat la desautorització del coneixement expert resultant de la pràctica professional i al seu temps a les persones que el posseeixen, especialment quant aquest estava gairebé en exclusiva fonamentat en l'activitat i no en la teoria. Em refereixo a la desautorització i la ignorància del coneixement expert que, durant molts anys, han rebut les infermeres respecte dels metges, la dels agricultors respecte a la dels tècnics agrícoles o la dels informàtics respecte als usuaris o altres professionals que consideren profans en la matèria, com la seva relació amb les i els administratius.

La confianza basada puramente en la presunción de competencia técnica es revisable por las mismas razones que lo es el conocimiento adquirido mediante escepticismo metódico; en principio, puede retirarse en cuestión de un instante (Giddens, 1997: 144). Per això els administradors del coneixement expert, tal com exposa Giddens, preserven el seus status omplin amb símbols de la 'saviesa' el seu context de treball. Los títulos y diplomas que cuelgan de las paredes del despacho de un psicoterapeuta son, por tanto, algo más que meramente informativos; conllevan un eco de los símbolos de los que se rodeaban las figuras de autoridad tradicional (Giddens, 1997: 144)

Així és com el coneixement expert, i els professionals tècnics com a administradors d'aquest, substitueixen a la tradició del coneixement pràctic i tàctic que buidat de contingut, fa al profà. L'allunya del seu propi coneixement i el desposseeix del valor de la seva expertesa.

Tanmateix en l'anàlisi del treball i l'avaluació de les competències el coneixement expert dels professionals tècnics es sobreposa a l'expertesa dels coneixements experimentats, que com no tenen competències tècniques validades per l'acadèmia, no es tenen en compte. Els analistes, tècnics de gestió o recursos humans, els caps de secció o tècnics superiors determinen quines són les funcions dels llocs de treball, la seva organització, etc. en la majoria de casos, al marge de les persones treballadores que fan la feina en aquests llocs de treball -encara que de vegades aquestes són consultades- en base al seu saber d'experts en gestió laboral.

Giddens explica com aquest coneixement expert pot ser, de fet, reapropiat per qualsevol persona, sempre que tingui el temps i els recursos necessaris per a fer-ho. La reapropiació del coneixement expert, d'una banda i de l'altra, el reconeixement del coneixement expert adquirit per la pràctica professional, són dues de les condicions que donen sentit i 'autenticitat' a la vida quotidiana i propicien la situació per a la creació de nou coneixement.

A mesura que les persones augmenten en comprensió i realització de la cultura de les seves ocupacions (i dels seus llocs de treball o de vida social), són capaces d'harmonitzar això amb el seu coneixement tècnic, les seves habilitats i actituds, i de formular judicis individuals més creatius en allò en el que es troben involucrades; aquests judicis tenen un aspecte normatiu. Responen a la pregunta "Com he de resoldre aquesta situació?". De fet, les persones aclarem la naturalesa de la nostra competència cada cop que prenem decisions d'aquest tipus.

Així el concepte de necessitat d'habilitats i competències en el treball està en evolució, en el sentit en què aquestes es van forjant des de la pràctica i en funció de la implicació de les persones en un context determinat. De tota

manera també aquestes habilitats i competències tenen una part genèrica que pot establir-se com a norma sense deixar de banda aquests dos elements: la implicació de les persones en el context i l'evolució de la competència laboral.

En aquest sentit moltes empreses estan buscant formes per atraure i renovar energia i el talent dels seus treballadors i treballadores. En els darrers vint-i-cinc anys, una solució ha estat reconfigurar les pràctiques de treball, permetent als treballadors una participació en els guanys, en l'administració o en la propietat de la indústria. Però n'hi ha una altra que està guanyant popularitat, per restablir la dignitat dels treballadors i treballadores d'avui en dia, una solució de tipus personal, basat en el reconeixement d'una antiga idea que rescata Leider¹²⁶: tothom comptem com a ésser humà lligat amb la idea que la nostra vida i el nostre treball tenen i mereixen significat, amb l'objectiu de recuperar la dignitat de les persones treballadores.

No totes s'utilitzen en igual mesura ni són considerats amb igual validesa però en tot cas una de les més recorregudes és la prova escrita tant per als coneixements teòrics com per als més professionals o pràctics per motius d'economia i eficàcia dels propis sistemes d'avaluació i acreditació. Aquest fet provoca greus desavantatges a les persones que no s'han desenvolupat en un context acadèmic, context en el que la prova escrita és la forma de mesura per excel·lència del nivell de coneixements i competències. Així les persones que tenen poca experiència acadèmica (encara que molta experiència professional) tenen majors dificultats en la resolució d'aquestes proves cosa que no significa, necessàriament, que en tinguin a nivell de resolució competencial en l'activitat professional.

¹²⁶ Richard Leider és assessor d'empreses com American Express i General Motors i autor de *The Power of Purpose: Creating Meaning in Your Life and Work*.

Dels sistemes objectivistes als subjectivistes

Els sistemes anomenats objectivistes que pretenen la utilització de mètodes de mesura i obtenció de la informació neutres se situen en el paradigma del sistema. Des del sistema expert s'analitza o s'avalua l'objecte. L'expert o professional utilitza des de la distància amb el subjecte, instruments d'anàlisi mesurables.

El disseny dels instruments i la seva validació pertany al sistema expert. Només els professionals especialistes esdevenen legítims per establir els objectes d'estudi, els criteris de mesura, els sistemes de validació, etc. el més ajustat possible.

Des d'aquesta perspectiva es manté a la persona avaluada al marge del sistema utilitzat. No se li pregunta ni se li demana el que sap. Normalment se li aplica una prova dissenyada a priori amb totes les mesures preventives de fiabilitat per tal de compilar, analitzar i conèixer la informació objecte d'anàlisi i establir un diagnòstic expert.

Les crítiques vingudes des de diferents perspectives han demostrat que els anomenats mètodes objectius no aportaven la neutralitat objectiva de que presumiblement estaven dotats (intrínsecament parlant), a més que es dolien de no donar resposta a les necessitats plantejades (des del punt de vista etnocentrista, classista, edista, etc). Per altra banda les tècniques i instruments utilitzats no permeten obtenir suficient informació per a la comprensió de la realitat.

La experiencia cotidiana, que a la luz de los conceptos teóricos y con ayuda de instrumentos de medida puede transformarse en datos científicos, está ya estructurada simbólicamente y no resulta accesible a la simple observación.
(Habermas, 1991: 157)

Arrel de les crítiques als mètodes objectius com a poc fiables i la crisi del positivisme, s'han desenvolupat a les ciències socials, i concretament a l'educació, els mètodes basats en el subjecte i al seu món de la vida. Des de la base de la fenomenologia de Schütz i des de la perspectiva constructivista (com hem explicat en el capítol dos) es parteix de la hipòtesi prèvia que tothom participa d'una manera o altra en el procés i resultats i que per tant cal tenir-ho en compte des del punt de vista de la seva consideració científica i metodològica. D'alguna manera, tots esdevenen subjectes que participen del procés d'investigació acció, tant el professional (expert, professor que en un procés de 'dissolució' formal de la seva figura i funció apareix com un participant més) com els alumnes o usuaris, i des d'aquesta premissa bàsica es pren en consideració el pla d'actuació.

Però la 'dissolució' de la funció de l'expert o tècnic –que no té pas res a veure amb el 'trencament del desnivell metodològic'- pot suposar un problema que pot caracteritzar-se de doble manera i es refereix a que en el procés d'establiment d'acció i de diàleg entre persones participants aquest s'inclou dins el mateix paquet de 'participants'. Totes les persones 'som iguals', totes les persones som 'participants' independentment de la funció o el rol que desenvolupem. El doble problema radica en que d'una banda el tècnic s'eximeix de la seva funció tècnica avalada per un determinat coneixement tècnico-científic i deixa d'aportar el coneixement que per la seva funció i formació li correspondria (per tant deixa d'actuar amb la responsabilitat afegida a la seva funció). D'altra banda, el problema esdevé quan el tècnic en erigir-se com un més, pot desenvolupar l'acció dramaturgic, actuant segons s'espera d'ell o de manera velada seguint una acció teleològica i estratègica. D'aquesta manera seguirà actuant com a expert a partir de les seves preconcepcions tècniques sense deixar d'actuar des del poder o la desigualtat atorgada per aquest propi coneixement, cosa que, a la llarga afavoreix la instauració del discurs i el coneixement tècnic dominant i el manteniment de la desigualtat en la participació de les persones. Unes actuen sota presumpció de 'veritat acadèmica' i les altres es veuen limitades a la seva experiència que queda menystinguda al costat del coneixement tècnic o expert.

Metodologies com la investigació-acció lligada a l'anàlisi de la pràctica educativa neixen al voltant de la recuperació del subjecte i centren l'atenció en la seva actuació dins el sistema. Aquesta raona sobre la idea que la investigació educativa hauria de ser interpretada com una ciència social crítica on els professors són investigadors, en el sentit que reflexionen sobre la seva pròpia feina pràctica des de la perspectiva crítica. La idea de reflexió crítica és un dels punts clau de propostes d'investigació acció com la de Carr i Kemmis, per exemple. Ells proposen un pla de treball basat en desenvolupar un pla d'acció, actuar per a desenvolupar aquest pla, observar els efectes de l'acció en el context on es desenvolupa, reflexionar sobre aquests efectes i aquesta reflexió com a base per a la planificació de l'acció posterior a través d'una successió cíclica d'actuació, reflexió, planificació, actuació, etc.

Aquests autors proposen una excel·lent i complexa anàlisi raonada per a la investigació acció orientada a l'emancipació i contempen la interacció i el diàleg com a base de l'acció participativa. La seva proposta que parteix de la utilització dels coneixements instrumentals, els coneixements pràctics i l'emancipació. Pel que fa al coneixement instrumental l'actuació de l'investigador com observador objectiu de la realitat consisteix en identificar les relacions causa-efecte. En canvi el coneixement pràctic dels professionals ajuda a comprendre l'entorn de l'acció. A tal efecte la tasca de l'investigador és la de proporcionar la interpretació de les accions i aconteixements amb la capacitat d'orientar, guiar i documentar el judici pràctic. Aquesta proposta que va molt més enllà que les seves predecessores té dues aportacions que cal subratllar:

- ▣ Proporcionar eines per a l'anàlisi de l'activitat pràctica professional i dels elements que intervenen en el seu desenvolupament, a partir de la reflexió i l'autoreflexió crítica.
- ▣ Partir de l'anàlisi crítica de la realitat professional per a transformar-la, millorar-la o canviar-la a partir de la interacció de les persones participants i la seva reflexió de l'acció.

Aquestes dues grans aportacions que deriven de la investigació acció han fet avançar la recerca i la pràctica de l'activitat educativa però la investigació acció

té, al nostre entendre, tres mancances que des de la perspectiva dialògica proposem subsanar –a partir, d’entre d’altres, de la proposta de la Teoria de l’Acció Comunicativa de Habermas de 1987 en la que l’acció dels agents és el resultat del diàleg i no al revés-. A més la proposta de Carr i Kemmis es circumscriu en l’activitat del professional de l’educació, la qual cosa ha provocat al seu temps també un parell de miratges. El primer esdevenir “el model d’anàlisi” que s’utilitza en i des de l’educació perquè donada la seva tradició endogàmica neix, es desenvolupa i creix dins l’àmbit educatiu. El segon rau en què aquesta anàlisi de la pràctica professional de l’àmbit educatiu s’ha transportat a l’anàlisi de “la pràctica professional” en general.

Així com el Habermas anterior a la Teoria de l’Acció Comunicativa, incorren en el mateix error, la seva proposta se situa entre la ciència i la seva realització concreta, ja que dissenyen ‘a priori’ els passos a seguir per establir un pla d’investigació acció (Tennant, 1991)¹²⁷.

La primera de les seves mancances doncs fa referència a la **capacitat d’interpretació de la realitat** per part de la persona que actua des de la pràctica.

La segona, al plantejament de l’acció: explicitació de la necessitat de canvi o plantejament del problema. És a dir les **condicions de la situació** perquè aquesta esdevingui **comunicativa**. Es tracta doncs del trencament del **desnivell metodològic** i la **relació d’igualtat en el diàleg**.

I la tercera fa referència a la ‘propietat’ o sentiment de pertinença en el pla d’actuació de les diferents les persones implicades. És a dir, un pla d’actuació fruit del consens i de l’**acció comunicativa** o per contra de l’acció instrumental d’acord amb una finalitat.

¹²⁷ Tennant però en la seva crítica només fa referència al Habermas de 1972 *Knowledge and human interest* i el de 1979 *Communication and the evolution of society* anterior a les modificacions que el filòsof feu en la seva obra principal *Teoria de la Acció Comunicativa* (publicació original de 1981).

La relació entre el sistema i món de la vida: la perspectiva comunicativa

Habermas (1987) planteja que el treball només des del paradigma del sistema està superat i que, per altra banda, les metodologies que només se situen en el paradigma del món de la vida tenen errors com que tot s'hauria de recrear de nou a cada moment, amb dificultats per poder formular quelcom validable. Sota l'errònia aparença que la construcció del coneixement pertany a les persones participants, sembla que cada vegada s'ha de començar de nou, cosa que implicaria que difícilment es pogués avançar en la construcció de nou coneixement perquè el seu valor es relativitza en funció del context i les persones que participen en la seva construcció.

Des de la perspectiva comunicativa els paradigmes del sistema i del món de la vida poden interaccionar a partir d'una relació intersubjectiva entre iguals. En el procés d'aquesta relació cadascú exerceix la seva funció. El professional – investigador com a coneixedor expert de la teoria o les tècniques, l'alumne com a coneixedor “expert” de la seva pràctica laboral i educativa.

El professional com a tècnic té el deure de saber els instruments i les eines existents, els estudis i qualificacions acreditables o no, ha d'analitzar les necessitats i competències per a la formació amb la certesa que, ser professional no atribueix la capacitat de tenir tot el coneixement, sinó que cal treballar per implementar els millors mètodes i les millors eines.

Al mateix temps, com s'ha fet palès des de diferents àmbits, tal com hem vist en els capítols precedents de les propostes més renovadores, la ciència per a servir al seu objectiu ha de comptar amb el context i les persones a qui s'adreça, però no només perquè èticament se n'hauria de sentir obligada sinó perquè sense la seva col·laboració, té dificultats per assolir els seus propòsits. Amb la participació activa dels subjectes, a més de millorar la lectura de la realitat, pot millorar les seves anàlisis i les seves propostes poden adequar-se millor a les necessitats i expectatives de les persones subjecte d'estudi.

Així, com que la realitat social ja no és vista només com un sistema funcional i orgànic, regulat per les seves normes sistèmiques de funcionament sinó que compta amb la intervenció dels subjectes que hi pertanyen; aquests actuen i interactuen entre ells i el propi sistema. D'aquesta manera conformen la seva organització i regulació. És doncs en funció del tipus de relacions que aquests estableixen entre cadascuna elles i el sistema, que es desenvoluparà una o altra tipus d'acció, o en el pitjor dels casos, cap actuació perquè n'ha quedat negada la possibilitat.

...este funcionalismo sistémico resulta insensible a las patologías sociales que pueden, sobre todo, leerse en las propiedades estructurales de los ámbitos de acción socialmente integrados. (...) porque transporta los destinos que se cumplen en el mundo de la vida comunicativamente estructurados al plano de la dinámica de los medios de control y, asimilándolos desde la perspectiva del observador a desequilibrios de las relaciones de intercambio intersistémico, les quita el significado de deformaciones que amenazan la identidad, que es como son percibidos desde la perspectiva de los participantes. (Habermas, 1987b: 532).

En aquest sentit la persona participant, l'alumne-a o persona participant, hauria de poder intervenir des de la seguretat que la seva experiència no només és important per a la seva formació sinó com a coneixedora que la seva necessària implicació repercutirà en la seva millora i en la forma d'anàlisi o d'avaluació.

ESTUDIS I PRÀCTIQUES PER A LA SUPERACIÓ DE L'EXCLUSIÓ DE LES PERSONES ADULTES

Com ja s'ha dit reiterades vegades, una de les principals característiques de les organitzacions d'èxit, tant en el camp social i educatiu com en el productiu, és el seu capital humà. Fent un pas més endavant cal fixar els ulls en un aspecte que determina qualitativament el seu treball: la relació que les persones participants en una organització tenen entre elles, amb el seu projecte i objectius.

El compromís de les organitzacions de professionals per la qualitat dels serveis que ofereixen està en relació a la cultura organitzacional que és quelcom més que els valors, actituds i estàndards de conducta compartits. Les activitats diàries d'una organització no són la creació d'una sola persona o grup, per més alt que estigui en la jerarquia. És a partir de com es fan les coses que es construeixen des d'aquesta cultura organitzativa, l'ambient de treball si és positiu facilita extraordinàriament el manteniment de les competències professionals.

Quan aquestes organitzacions són, a més, organitzacions educatives la implicació i compromís de les persones que hi actuen (professionals, persones voluntàries, agents de la comunitat, famílies, etc.) reverteix positivament en el propi projecte educatiu i, indubtablement, en els seus resultats. La col·laboració entre les persones que participen d'un projecte, des de diversos punts de vista i formes d'implicació, genera una cultura organitzativa basada en una gramàtica d'entesa intersubjectiva, adreçada a objectius comuns. De manera especial en les situacions que afavoreixen el diàleg igualitari entre totes les persones participants.

En aquest apartat s'exposen algunes experiències educatives i treballs de recerca que aporten elements per a superació de l'exclusió de les persones adultes en aquesta línia. Aquestes es basen en les relacions educatives, en la

gramàtica del funcionament de l'organització i en metodologies de reconeixement d'habilitats i competències.

En primer lloc es presenta l'experiència de tres centres adreçats a persones adultes. Els dos primers formen part de la meua experiència com a voluntària i professional, es tracta de l'Escola de persones adultes de la Verneda - Sant Martí de Barcelona i del Centre de Formació de persones Adultes (CFA) Jaume Tuset de Ripollet (Vallès Occidental). Tots dos són centres d'educació de persones adultes ens els que es fa formació bàsica i preparen per a l'accés a la formació reglada tant la formació professional com per a l'educació universitària. El primer és el centre model en el que s'inspira el moviment d'Educació Democràtica de Persones Adultes a l'Estat espanyol, el segon, en la mateixa línia forma part de la xarxa de centres democràtics (REDA)¹²⁸. El tercer, és un centre d'educació secundària que té un programa específic per a persones i per a l'accés a l'educació superior de Nova York (USA) i ha estat referenciat a nivell internacional com un dels centres que aplica un model propi d'avaluació de l'aprenentatge previ.

Primer exposem el model d'organització dialògica a través de l'experiència de l'escola de persones adultes de la Verneda – Sant Martí de Barcelona i el seu procediment de reconeixement d'habilitats i competències, a continuació, el segon, tracta de l'autoavaluació com una forma facilitadora del diàleg igualitari en la relació educativa del Centre de Formació de persones Adultes Jaume Tuset de Ripollet i finalment, en el tercer apartat, el model d'acreditació i reconeixement de competències de l'Empire State College de Nova York.

A continuació, en el quart apartat, presentem els resultats del projecte d'investigació per a la formació ocupacional *Numeracy in the workplace* (Habilitats numèriques bàsiques en el lloc de treball) en la línia de l'anàlisi de les necessitats d'aprenentatge i les competències de les persones per a l'elaboració del currículum de formació.

En el cinquè apartat exposem alguns elements de la metodologia de l'estudi de casos comunicatiu realitzat per CREA en el marc del projecte *APEL*.

¹²⁸ REDA: Red de Educación Democrática de personas Adultas de España.

Assesment of Prior Experiential Learning. Un projecte Socrates del programa europeu de cooperació en el projecte d'educació de persones adultes de la Comissió europea, dut a terme en el període 1996 – 1998.

El sisè apartat recull els resultats de l'Estat espanyol del projecte: *Social Inclusion Through APEL. The Learner's perspective*. Un projecte pertanyent al Programa d'adults Sócrates dins el projecte europeu de cooperació en l'EA de la Comissió europea i realitzat per CREA en el període 1999-2002. Els resultats compten amb les aportacions de persones adultes participants en processos de formació que protagonitzaren els tallers de treball i anàlisi en aquest projecte de recerca. Les seves aportacions donen orientacions per a l'avaluació i acreditació de l'experiència prèvia especialment pel que fa a aspectes metodològics i procedimentals.

Per finalitzar aquest capítol, en l'apartat set, es mostren les línies principals de la metodologia utilitzada en el projecte d'investigació I+D+I Workaló: *La creació de nous models ocupacionals per a les minories culturals: el cas gitano (Workaló. The creation of new occupational patterns for cultural minorities)* projecte coordinat per CREA i pertanyent al V Programa Marc de la Comissió Europea, desenvolupat en el període 2001-2004. En aquest apartat s'exposa breument el contingut i metodologia del projecte.

7.1. L'EXPERIÈNCIA DE L'ESCOLA D'ADULTS LA VERNEDA-SANT MARTÍ, BASE PRÀCTICA DEL MODEL DIALÒGIC

La Verneda – Sant Martí és un centre formació de persones adultes en el que treballen conjuntament professionals i persones voluntàries amb l'objectiu d'ampliar els seus coneixements, crear noves oportunitats d'aprenentatge, i millorar la seva escola i la seva comunitat que pertany a un barri de persones treballadores de Barcelona.

Es caracteritza per l'alt nivell d'implicació dels seus mestres i col·laboradors voluntaris, així com el nombre d'activitats que s'hi generen. Val destacar la importància donada a l'acollida quan arriba una persona nova. Aquesta es

destaca per l'acció afirmativa que es proveeix des de totes les estructures organitzatives per afavorir la incorporació de totes les persones.

La identitat del centre és definida com un espai de tothom. *La Verneda is a school at which people dare to dream because we know that dreams can become reality. For example, Fátima's dream is to go to the university. Other people's dreams have been to learn how to read and to participate in diverse conversations in their daily lives. For many people in the community, the dream is to overcome difficulties through education.* (Sánchez, 1999: 321)

[És una escola en què les persones s'atreveixen a somniar perquè sabem que els somnis es poden fer realitat. Per exemple, el somni de la Fàtima és anar a la universitat. Altres persones han somniat poder aprendre a llegir i participar en diverses converses del seu món quotidià. Per a molta gent del barri, el somni és superar les dificultats a través de l'educació]. (Sánchez, 1999: 321)

La seva organització es basa en el treball col·lectiu per objectius comuns. Un procés no sempre fàcil que exigeix treballar fort i lluitar per allò que les persones participants necessiten i volen. Tant els i les professionals com les persones participants de La Verneda saben que tots junts poden transformar la seva realitat. També saben que el somni fa que la seva lluita valgui la pena.

Les persones implicades demostren el seu interès i entusiasme reflectint-ho a tot arreu: *parlaven de l'escola al lloc de treball, quan anaven a la compra, als parcs públics amb la família. Com a resultat, la iniciativa ràpidament va despertar més interès.* El boca a boca de les persones participants amb el veïnat fa que circuli molt fàcilment la informació, i les persones que expliquen la seva experiència esdevenen la garantia del treball del centre.

La valoració dels diferents tipus d'aprenentatges és una de les claus del seu èxit. Valoració del nivell de les persones independentment dels seus aprenentatges escolars, ja que els de les i els alumnes és diferent de la dels mestres, qualsevol tipus d'aprenentatge es valora de forma igualitària.

Siempre se aprende de las diferentes aportaciones de unos y otros, es igual que sean personas intelectuales que gente que no tenga estudios, porque el aprender siempre se tiene que hacer a través del diálogo igualitario. (...) No puedo acabar sin decir que pienso que si quiero a estar al nivel de las sociedades avanzadas, tengo que seguir aprendiendo. (Vicenta Ruiz, 2001: 18)¹²⁹.

Un altre aspecte a destacar és l'obertura del centre a les associacions. Les associacions de participants de l'escola i, tal com fan d'altres, ella sempre pren part en les reunions de coordinació i participa de manera activa en diverses comissions i la participació de la comunitat a l'escola.

El centre, des dels seus inicis i conjuntament amb la implicació veïnal del barri, es caracteritza pel seu funcionament democràtic. La forma democràtica amb què es prenen les decisions, i com es generen les idees i es comparteixen les responsabilitats. Es tracta d'un projecte basat en l'aprenentatge dialògic.

El perfil de les persones usuàries és molt divers: joves i grans, homes i dones, pares i mares, amb títol o sense, però totes elles dedicades a la millora de la seva comunitat. Tenen en comú la seva participació a l'escola, una escola que, gràcies al seu esforç, pot tenir moltes activitats. Cadascú treballa en alguna cosa diferent: des de projectes d'alfabetització i ocupació fins a l'organització d'actes per a la Festa Major; planificació d'intercanvis amb altres escoles, la preparació per a la prova d'accés a la universitat o tertúlia literària sobre Federico García Lorca.

Creant un somni

L'ideal de les persones implicades amb el centre és el de crear una societat millor a través de la participació cultural i cívica. Al centre hi participen des dels seus orígens (1978) els veïns i veïnes del barri (La Verneda-Sant Martí) ja que arrel de la necessitat de van començar a formar alguns grups i associacions locals per poder analitzar i debatre les seves necessitats i interessos per la

¹²⁹ Vicenta Ruiz és una dona participant al Centre d'Adults La Verneda. Ella es va treure el Graduat i va continuar col.laborant al Centre i participant a les activitats del Barri. Actualment és membre de la Tertúlia de Literatura Universal. Participa també de l'Associació de Dones Heura i gestiona les activitats culturals que desenvolupa una altra Associació anomenada La Tela de Penélope que s'adreça a les dones del Barri La Verneda.

millora del barri. Aquest es basa en promoure un projecte d'educació de persones adultes que proporcioni un espai públic on les persones puguin compartir coneixements i aprenentatges, prenent així part activa en la participació democràtica.

Es tracta de la defensa de la idea de l'educació com un bé públic a l'abast de tothom des d'un model social d'educació permanent, en el sentit de tota la vida i superador del model compensador de dèficits.

Creant oportunitats

El centre ofereix un horari ininterromput de 09:00 a 22:00 i un gran ventall d'activitats adequades als interessos dels membres de la comunitat que hi estan implicats, i que tenen interessos, ocupacions i vivències culturals molt diferents. La diversificació de possibilitats fa que cada persona pugui trobar o crear allò que necessita o que l'interessa: Alfabetització, Tertúlies Literàries, Informàtica, Pintura, Ceràmica, Salut, Sociologia, Psicologia, Castellà per estrangers, Anglès per Hostaleria, etc. També seminaris com per exemple, "Cap a on va la ciència?", "Art i societat", "Ecologia" o "Què passa al món?".

Diàleg igualitari

A partir de la premissa que l'aprenentatge és un procés al llarg de la vida, es valora de forma igualitària diferents tipus de coneixements. El fet d'interactuar amb altres persones amb un fonament d'igualtat és una manera d'aprendre d'aquelles persones amb qui es discuteix i comparteix els dubtes i les experiències. La clau per aprendre és el diàleg igualitari. El diàleg igualitari es pot dur a terme si els educadors i educadores no tenen estratègies preconcebudes que volen imposar a les persones participants, i si aquestes sempre saben què està passant a les aules, perquè les coses es fan d'una determinada manera, i quins objectius hi ha darrera de cada intervenció pedagògica. A més a més, les persones participants han de tenir l'opció de poder canviar, debatre o discutir tot el que passa a l'escola. Per una banda, es crea un entorn de col·laboració que fa que el coneixement es multipliqui perquè s'ajunta el de totes les persones; per altra banda, aquest compartir fa que les persones juntes puguin cercar els millors arguments i solucions als problemes

que hagin d'afrontar. Actualment, aquest diàleg és el que genera una atmosfera de familiaritat i pertinença a tota l'escola.

Participació democràtica

Les dinàmiques dialògiques generades a la classe i en tot tipus d'activitats estan representades en l'organització dialògica de l'escola. L'Escola de La Verneda està gestionada de forma conjunta entre persones participants i educadors que treballen junts dins d'una estructura organitzativa que permet que cadascú expressi les seves necessitats, els seus interessos i les seves idees.

Per exemple, els participants a l'escola han organitzat dues associacions, Àgora i Heura, per desenvolupar les seves iniciatives. Un altre exemple de participació democràtica a La Verneda es dona a la gestió. La gestió s'organitza en tres espais oberts de debat que funcionen com els òrgans de presa de decisions de l'escola: l'Assemblea, el Consell de Centre i la reunió de Coordinació Mensual. Tots tres estan formats per professors i professores, persones voluntàries i participants.

L'Assemblea, que es reuneix un cop a l'any, està oberta a tots els professors, participants i voluntaris, així com als representants veïnals i del Centre Cívic. En aquesta assemblea es practica la democràcia directa. Aquest procés de presa de decisions, que també ha estat promogut a d'altres moviments comunitaris, permet que qualsevol pugui presentar problemes perquè siguin resolts en comú. El Consell de Centre es reuneix cada mes i mig i és el fòrum on es debaten el funcionament i les directrius del centre. El Consell està format per una persona representant de cada grup, dels educadors i educadores, de les comissions de treball, de les dues associacions de participants i algun representant del Centre Cívic i de la Coordinadora d'Entitats del barri (VERN)¹³⁰. Les persones participants poden formular tota mena de preguntes i temes d'interès, proposar i debatre noves activitats i crear comissions. A més,

¹³⁰ VERN, Coordinadora d'Entitats de La Verneda-St. Martí, és una entitat paraigua on participen associacions de veïns, clubs esportius, centres de lleure infantils i juvenils, associacions culturals, de muntanyisme, etc. Es va crear amb la finalitat de coordinar les actuacions de millora del barri.

es posa a debat públic la gestió dels recursos (humans, materials o econòmics). Les decisions sobre l'ús dels recursos públics es prenen de maneres diferents, però sempre seguint els principis generals del centre. Quan s'observa alguna necessitat, es presenta a les reunions de Coordinació Mensual. Llavors, es constitueix una comissió, la qual treballa segons els prioritats i els criteris establerts al consell més ampli. La decisió final sempre li pertoca al Consell. Els recursos públics poden ser aportats per organismes administratius municipals, autonòmics, estatals o de la Unió Europea, o per alguna fundació. Aquests recursos s'apliquen a accions específiques perquè donin resultats. Es busca el consens a cada qüestió. De vegades, però, no és fàcil assolir aquest tipus d'acord: el debat addicional continua als diversos grups per definir noves solucions. Per tant, l'assoliment del consens és el resultat del treball en diferents grups mitjançant una dinàmica de diàleg i de cerca de comprensió mútua.

Des d'aquest funcionament cal que totes les persones que col·laboren en el funcionament quotidià del centre assisteixin a la reunió de Coordinació Mensual (COME), a la qual les persones participants i les educadores coordinen les diferents activitats, en ella s'hi anuncien notícies d'interès i s'hi reflexiona sobre la pràctica docent-d'aprenentatge i sobre innovacions educatives. Per a cada reunió de Coordinació Mensual es designa una comissió per a preparar el següent COME. Com a part de les seves funcions, aquesta comissió dissenya un ordre del dia per a la reunió, distribueix fulls informatius a les classes i prepara una activitat de debat. El debat se sol generar a través de diferents tècniques (una representació, un text, una situació real de l'escola enregistrada en vídeo, etc.) i es fa en grups reduïts. Al final de cada reunió, cada grup informa el plenari i formula conclusions, comentaris i recomanacions que ajuden a donar forma a la filosofia de l'escola, a les directrius i a les metodologies. El primer dimarts de cada mes, al voltant d'unes cent persones s'apleguen al COME, en un nivell de dedicació i de col·laboració molt alt.

Superant les estratègies de poder

Al centre de La Verneda, la solidaritat i la igualtat són més que mers conceptes: els posen en pràctica a través dels seus propis procediments democràtics.

Quan les pràctiques democràtiques s'incrementen, però, múltiples pressions i amenaces sorgeixen. Ens hem enfrontat sovint a persones que volien imposar la seva forma de fer les coses. Els que utilitzen la pressió per portar a terme el que sovint és el seu pla d'acció ocult solen descriure tots els grups com a autointeressats per poder després justificar els seus propis fins egocèntrics. Aquest enfocament origina confrontaments i no deixa cap porta oberta al diàleg, a la crítica mútua o a la deliberació sobre quines poden ser les millors opcions per al centre i per als seus participants. Els que utilitzen la pressió per assolir els seus objectius tracten sovint de posar-se per sobre dels altres mitjançant l'èmfasi de les diferències entre els participants i els professors, i de dominar i controlar tot segons els seus propis interessos (Sánchez, 1999)

L'Escola d'Adults La Verneda-Sant Martí està integrada en un conjunt d'entitats locals, cadascuna amb papers socials diferents i complementaris, dedicades totes al desenvolupament comunitari. Àgora i Heura, les dues associacions de participants de l'escola, juntament amb una trentena d'associacions, grups i col·lectius, formen part de la Coordinadora Vern. Aquesta entitat paraigua analitza i dóna solucions a les necessitats socials del barri, ja sigui a nivell urbanístic, com sanitari, cultural, esportiu, o d'altres que afecten més a valors socials, com pot ser la lluita contra les actituds xenòfobes, i la lluita contra tot tipus de discriminació. Només mitjançant el diàleg és possible conèixer les capacitats, els interessos i les necessitats dels altres. Per tant, la millor manera de superar la discriminació és a través del diàleg intercultural.

Riquesa de possibilitats

A la Verneda-Sant Martí és important que totes les persones implicades en el projecte puguin expressar el seu parer. També és important que l'Escola tingui prou flexibilitat per emprendre nous projectes i idees. La comunitat intenta evitar que l'escola esdevingui un feu acotat d'una minoria de persones amb perspectives tecnocràtiques i poc democràtiques. Per aquest motiu, l'escola potencia els grups i moviments de base que defensin les seves pròpies actuacions. En aquesta línia, una de les iniciatives més interessants dels últims anys ha estat la creació d'un moviment de participants en educació de persones adultes a l'Estat espanyol.

Programa d'acollida i acreditació del centre La Verneda-Sant Martí

En aquest context el centre ha desenvolupat un programa d'acollida i acreditació de les habilitats i competències adquirides per l'experiència o a través de la formació anterior de les persones que volen continuar estudis al centre. El programa que es dota d'una organització comunicativa s'articula a partir d'una comissió d'acollida als alumnes nous i un protocol d'acreditació.

La comissió d'acollida és una comissió mixta formada per alumnes participants en programes de formació al centre o que ja han passat per un procés d'acreditació i un educador o educadora. Aquesta comissió rep a la persona a través d'un diàleg amb ella basat en l'intercanvi d'experiències i d'informacions s'arriba a determinar el nivell d'accés als estudis i els objectius de formació.

El protocol d'acreditació es basa en una guia de continguts a analitzar per als diferents grups i nivells d'estudis (nivells inicials, estudis de GES, preparació per a l'accés a Cicles Formatius de Grau Mitjà , Superior i a la Universitat) i una de funcionament així com d'informacions a donar a conèixer a l'alumne.

El procés d'acreditació és un procés dialogat, no un examen, en el que l'educador-a demana a l'alumne allò que sap independentment del lloc i la manera que ho ha après. Es té com a referència els nivells i estàndards oficials i es valora conjuntament el nivell de cadascú.

Els trets més importants d'aquest programa d'acollida i acreditació es basen en els principis democràtics i igualitaris que regeixen tot el funcionament del centre i es caracteritza per la seva flexibilitat, esperit d'adaptació a les necessitats i expectatives de les persones participants, el diàleg igualitari superant les estratègies de poder, creació de situacions afavoridores de possibilitats, actitud positiva, altes expectatives i participació democràtica i igualitària en els processos de valoració i acreditació dels aprenentatges previs.

7.2. L'AUTOAVALUACIÓ EN L'EXPERIÈNCIA DEL CFA JAUME TUSET, DINS UN MODEL SOCIAL D'EA

El CFA Jaume Tuset, en la mateixa línia que l'Escola d'Adults de la Verneda-Sant Martí, també parteix d'una trajectòria d'educació de persones adultes en base al model social d'EA que es fonamenta en la pedagogia crítica, democràtica i participativa, adreçant-se especialment als grups socials més desfavorits.

El fenomen de polarització social que comporta l'actual societat de la informació exclou cada vegada més dels processos de decisió i de participació social i cultural als grups socials més desfavorits. L'educació permanent de persones adultes, des d'aquesta perspectiva, afavoreix la superació de les velles i les noves desigualtats que estan fragmentant la societat en funció dels col·lectius que accedeixen a formació i a la informació i aquells que en queden al marge.

Es tracta d'un model d'educació de persones adultes afavoridor de l'emancipació individual i col·lectiva d'aquests sectors socials.

Per a tal efecte el model social i democràtic es basa en les característiques següents (AEPA, 1998):

- ▣ Els programes i centres educatius han de donar respostes a les necessitats del territori des dels diferents àmbits de la formació de persones adultes: formació bàsica, formació per al treball, formació cultural i del lleure segons apareix en la Llei de Formació d'Adults de Catalunya (III-1991).
- ▣ Els centres educatius de persones adultes ha de formar part activa de la xarxa d'entitats, moviments, projectes i recursos d'un territori per tal de potenciar la participació social i cultural, així com la millora de la qualitat de vida de l'entorn.
- ▣ La formació bàsica s'ha de considerar en un sentit ampli, tenint en compte les condicions canviats de l'actual societat de la informació. Per aquesta raó, ha de contemplar des dels nivells d'alfabetització, al graduat en educació secundària, els mòduls tècnico-professionals i l'accés a la universitat.

- ▣ Els col·lectius susceptibles d'exclusió social s'han de considerar prioritaris en totes les accions de formació i de participació social (nivells inicials de formació, emigrants, persones acollides al PIRMI, etc.).
- ▣ Totes les cultures han de rebre el mateix tracte d'igualtat. L'educació de persones adultes ha de recollir les històries i les experiències d'aquelles cultures que formen part de la comunitat en base a un diàleg intercultural. El respecte a la diversitat ha d'anar acompanyat d'un objectiu igualitari per tal de no aguditzar encara més els processos de desigualtat.
- ▣ Totes les persones, al llarg de la seva vida, tenen dret a participar de forma gratuïta en processos de formació i a accedir a una oferta d'ensenyament presencial dirigida a adquirir les titulacions vigents en la totalitat del sistema educatiu.
- ▣ L'educació ha de confiar en les capacitats de les persones per tal de potenciar processos d'aprenentatge entre iguals. Els professionals de l'educació han de posar els seus coneixements i les seves experiències en comú amb la resta dels participants a través d'un diàleg igualitari. Molt sovint els educadors han desenvolupat una pedagogia de la resposta a preguntes que els participants no han formulat, castrant, així, la seva curiositat. Hem d'obrir el camí a una pedagogia de la pregunta en la que els participants són els actors del procés de construcció del coneixement (Freire, 1993).
- ▣ El currículum ha de ser fruit d'un pacte educatiu i social liderat pels propis participants. Com a persones adultes són les més indicades per interpretar les seves necessitats i interessos i, fins i tot, les metodologies més adequades per dur a terme les diferents pràctiques educatives. Els professionals de l'educació han de col·laborar en aquest procés aportant els seus coneixements específics i les seves idees, sempre en un pla d'igualtat, ja que no hi ha nivells d'interpretació superiors (Habermas, 1987).
- ▣ Es tracta de potenciar l'aprenentatge dialògic i comunicatiu que permet integrar l'experiència i els coneixements de les persones participants i superar, així, els sistemes tradicionals basats en els "sabers" dels professionals o en el contingut de la matèria. Aquesta perspectiva planteja l'aprenentatge com un procés de comunicació entre persones que s'entenen i es posen d'acord a mida que construeixen el millor argument.

- ▣ L'aprenentatge dialògic inclou tant la formació tècnica, científica i professional com els debats públics per a la construcció d'una societat millor (Freire, 1997). Una educació que no doni resposta a les necessitats del seu temps està contribuint a la perpetuació de les desigualtats, per aquesta raó, cal introduir nous continguts i sistemes educatius, entre aquests, podem destacar l'ús de les noves tecnologies.
- ▣ L'avaluació d'aquest aprenentatge ha de ser continuada i participativa. Des d'aquesta perspectiva, els exàmens són un procés més de jerarquització social que només contempla l'acumulació memorística de continguts i no valora el procés d'aprenentatge de cada persona. Es rebutja aquest sistema d'avaluació i es potencien processos d'autoavaluació que afavoreixen l'autonomia personal, l'autoconeixement i el desenvolupament de l'autoestima.
- ▣ Les característiques específiques de l'adultesa i els objectius emancipadors de l'EA fan que la metodologia i els recursos didàctics hagin de ser també específics. L'educació s'ha d'organitzar a partir de mòduls flexibles que girin al voltant de temes desafiants que provoquin la reflexió i el diàleg i que ens permetin superar l'estructura clàssica per assignatures, pròpia del sistema escolar, que només ens mostra una visió parcial de la realitat.
- ▣ Els projectes i centres d'EA s'han de gestionar democràticament, això significa obrir tots els espais de decisió i organització als participants. En aquesta línia el consell de centre ha d'estar format majoritàriament pels participants i s'ha de potenciar la creació d'associacions de participants i d'altres moviments socials.
- ▣ Els horaris dels programes i de les activitats s'han de confeccionar en funció de les necessitats i les disponibilitats dels participants i no en funció dels interessos dels professionals de l'educació.
- ▣ El professorat ha de ser polivalent i ha de donar resposta a les necessitats de població adulta, atenent als diferents àmbits de l'educació. Una especialització excessiva dificulta la comunicació i reforça el principi d'autoritat (Bernstein 1996).

L'autoavaluació com un instrument de participació igualitària

L'autoavaluació és una forma significativa i creadora de sentit del procés d'educació de persones adultes que va més enllà de l'autopercepció individual.

L'èxit definit per un mateix no sempre correspon amb l'èxit definit socialment; els estàndards definits socialment sovint responen a una construcció social en la que hi han participat professionals de l'avaluació i la formació, experts i polítics educatius i del treball, etc. En aquesta construcció sovint hi ha exclosa la persona que s'avalua i, m'atreviria a assegurar, que n'han quedat excloses les persones sense formació acadèmica.

Les eines d'avaluació preparades perquè les utilitzin les persones que s'avaluen i els permetin ajudar-se a avaluar el seu propi aprenentatge o simplement perquè les motivi a avaluar-se elles mateixes, són motor de reflexió sobre el propi procés de treball i aprenentatge, així com del nivell de coneixements que hom posseeix respecte a sí mateix i respecte als nivells socialment exigits.

A diferencia de las otras formas de evaluación, la autoevaluación no requiere standards externos, asesores externos ni certificación. La autoevaluación estimula al alumno a concentrarse en la medida en que ha alcanzado sus propias aspiraciones en la situación de aprendizaje y si ha aprendido lo que deseaba aprender. (Jarvis, 1989: 158)

Jarvis diu que no hi ha autoritat reconeguda que defineixi la situació social i que es pronunciï sobre el fet de si s'ha produït o no aprenentatge, en canvi afegeix que no pot tenir-se l'autoavaluació com a criteri autoritzador de l'avaluació (Jarvis, 1989).

Ara bé, si s'accepta l'autoavaluació com una forma de reconèixer el propi aprenentatge pot mantenir la seva autorització si aquesta no respon a una activitat exclusivament individual. L'autoavaluació dotada d'eines que permetin

contrastar el propi aprenentatge amb diferents tipus de referents com poden ser els estàndards establerts, la reflexió compartida, l'anàlisi del procés, etc. pot esdevenir un instrument d'alta fiabilitat i validesa.

L'autoavaluació del propi aprenentatge requereix d'un procés de reflexió personal i d'autoconeixement important però exigeix alhora el coneixement del que és normatiu per tal que hom pugui situar-s'hi al respecte. El coneixement del que requereix el sistema és més o menys conegut en la mesura en la que hi participa l'individu o en té referències intersubjectives.

Tal com s'ha vist en els capítols anteriors, una de les formes de coneixement és la participació en processos de realització comuns a partir del diàleg en situacions d'igualtat en la que cadascú des de la seva perspectiva aporta el seu coneixement i experiència. En l'autoavaluació, educadors i alumnes reflexionen intersubjectivament sobre el procés d'ensenyança-aprenentatge. Per tal que això sigui possible és imprescindible una situació de diàleg en condicions d'igualtat. Perquè aquest pugui establir-se igualitàriament, requereix al seu temps que a més de l'aprenentatge, s'avalui també l'ensenyança: el procés, les condicions, els instruments, l'actuació dels i les professionals i alumnes, etc.

Per això, excloure l'autoavaluació i l'opinió de les persones que s'avaluen com a proposta d'avaluació i en el procés de diàleg conduent a la creació d'un determinat estàndard, exclou la possibilitat d'esmenar errors. És més el resultat del què i com ha de ser avaluat, per tant l'estàndard d'avaluació (que pugui desembocar en una certificació oficial) precisa de l'objectivitat resultant de la percepció subjectiva de les persones que participen en un procés d'avaluació tenint en compte el sistema del que es participa.

Així, prenent el mateix exemple de Jarvis en el que expressa que una malaltia exigeix un certificat mèdic per tal que sigui socialment acceptable com a diagnòstic; el metge i per tant l'informe de diagnosi ha de contemplar la pròpia autoavaluació del pacient, escoltar-la contrastar amb ell la seva opinió mèdica i finalment, elaborar el diagnòstic. El certificat de l'informe doncs ha d'ésser el resultat del diàleg establert entre metge i pacient, de la seva autoavaluació i

fins i tot diagnosi i del contrast amb l'avaluació mèdica i la seva diagnosi. Molts dels errors produïts en medicina que han diagnosticat o operat de manera equivocada ha estat només el resultat de la comunicació entre pacients o familiars i el metge o equip mèdic. En alguns altres la dificultat del pacient en expressar allò que li succeeix, cosa que és comprensible després de molts anys d'una sanitat que ens ha acostumat a que qui sap de medicina només és el metge i que l'exploració ha d'ésser només instrumental, científica i validada per la ciència.

L'autoavaluació com a metodologia que parteix de l'autoconeixement del propi subjecte a partir de la seva autoconsciència del seu jo social i del seu coneixement respecte als altres pot abocar en el procés d'avaluació allò que l'alumne sap, a més d'allò que no sap. Aquest procediment permet, en la mesura que es reconeixen els diversos tipus de coneixement com a tals - és a dir diversos- plantejar la formació a partir de les competències i habilitats ja adquirides i establir ponts entre aquestes i les exigides socialment. Es tracta doncs de partir i reconèixer allò que la persona ja sap per tal d'establir les formes conduents a l'adquisició de les noves competències i l'adequació de les actuals.

L'autoavaluació com a mètode i com a procediment pot aportar 3 aspectes al nostre entendre importants per a l'avaluació:

- ☐ L'aprenentatge i pràctica de l'autoconeixement, la reflexió sobre les pròpies habilitats i competències concretes així com dels aprenentatges adquirits i/o desenvolupats: la inclusió de l'experiència
- ☐ El reconeixement dels estàndars socialment establerts i la relació de cadascú respecte a aquests; però no només. Creació de sentit i significat sobre el que socialment s'estableix i la possibilitat de participar-hi com un actor més que intervé en l'avaluació, en aquest cas la pròpia. Es tracta de l'establiment del sentit de l'objectivació a partir de la subjectivitat compartida de Habermas (1987).
- ☐ La possibilitat d'aportar elements que, des del propi autoconeixement com a usuari, permeten evitar errors dels sistemes d'avaluació i millorar tot el procés.

Des d'aquesta perspectiva comunicativa entenem l'autoavaluació com *aquell procés en el que la persona o persones que requereixen una avaluació, abans o després d'un procés de formació, de les seves habilitats, competències i aprenentatges diagnostiquen la seva pròpia valoració a partir de les característiques i condicions d'aquesta, establerta mitjançant una relació dialògica amb l'educador o educadora i tenint com a referent els nivells establerts.*

L'acord en una determinada valoració dependrà de la capacitat de consens i de l'establiment de les característiques i normes que la regeixin en una situació donada. Per exemple una avaluació en la que la persona que s'autoavalua ho fa davant algú que no coneix res sobre vendes però s'expressa com a 'experta en avaluació' farà que aquesta no segueixi el curs de diàleg horitzontal en la que ambdós poden reconèixer-se igualment actors d'un procés de diàleg que segueix l'avaluació. De seguida apareixen 'aquells elements' que de la mà de l'avaluador-a que desqualifiquen el saber de la persona venedora perquè no s'expressa amb l'ordre i la claredat requerides o no demostra les seves capacitats de manera suficientment ordenada o 'qualificada'. Quan la persona avaluada no pot opinar sobre, per exemple, la manera d'expressar els seus aprenentatges, difícilment s'arriba a un acord en l'autoavaluació.

El diàleg element imprescindible del procés d'autoavaluació

Educadores i participants des del seu rol participen en un diàleg amb les persones per a que cadascú i a partir de la interacció amb el altres avalui el seu aprenentatge.

Criteris procedimentals i condicions de l'autoavaluació d'un mòdul d'aprenentatge de formació bàsica per a que aquesta pugui desenvolupar-se de manera dialògica i en condicions d'igualtat:

Tenir la informació

L'alumne coneix des del primer dia, igual que el professor, els objectius, continguts, temporalització així com el sistema d'autoavaluació

Conèixer el sistema d'avaluació i l'autoavaluació les seves condicions en base a la relació d'igualtat

Puntuació, nivells d'assoliment d'objectius i correspondència amb les qualificacions establertes: Insuficient, Suficient, Bé, Notable i Excel·lent. Explicitació dels elements que diferencien un nivell de qualificació d'un altre: nivells instrumental i de coneixement, de procediment i d'actitud requerit, que poden valorar-se a través de la progressió en l'aprenentatge, presentació dels treballs, adequació d'aquests segons criteris establerts, puntualitat, assistència i participació, etc. Aquests, que han de ser criteris objectius, poden ser el resultat intersubjectivament compartit dels nivells de d'aprenentatge, treball i qualitat d'aquest acordat conjuntament.

Participació en el currículum l'alumne participa, en funció de les seves pròpies concepcions, en el disseny i millora del programa.

Diàleg continuat durant el procés

Mentre dura el procés formatiu l'alumne té la possibilitat de compartir amb l'educador sobre el seu nivell de compliment i realització de les activitats adreçades a l'aprenentatge. L'intercanvi d'opinions durant el procés és un element molt important de cara a la creació comuna del propi sistema de reflexió i autoavaluació davant la capacitat de resolució d'activitats

L'Avaluació en grup

A partir del grup classe s'estableix una avaluació col·lectiva de tots els aspectes relacionats amb l'ensenyança-aprenentatge a través de la comunicació entre iguals. Cal que prèviament hi hagi acord en realitzar conjuntament aquesta avaluació cosa que comporta una primera reflexió sobre el tema de l'avaluació, el posicionament de cadascú al respecte i el disseny comú del transcurs d'aquesta.

L'objectiu de l'avaluació de grup és la valoració del procés d'ensenyança-aprenentatge per a la seva transformació i millora. Es requereix que les persones educadores estiguin disposades a canviar formes d'ensenyar d'acord amb les aportacions dels alumnes i per tant que aquesta se situï en una posició

d'igualtat. Es tracta que entre totes les persones que participen, professor-a i estudiants, s'estableixi una interpretació col·lectiva de la realitat a partir de les aportacions de cadascú que necessàriament s'han de basar en pretensions de validesa i mai en pretensions de poder.

Per tal que l'avaluació sigui rica i real no pot ser una anàlisi basada en el saber fer expert del professional que podria anar farcit de tecnicismes d'avaluació, sinó que despullada del llenguatge expert, aquesta ha de comptar amb la valoració (i la forma de fer-la) de totes les persones del grup.

Les valoracions que recullen la opinió de cada persona des de la seva perspectiva i coneixement han d'estar fonamentades en arguments. La corroboració de les valoracions i les conclusions es fan amb la participació de tothom.

L'educació, dret de les persones adultes, ha de servir com un instrument d'emancipació que possibiliti la superació de les desigualtats socials i les relacions de poder. L'educació passa pel reconeixement i el diàleg entre les diverses formes culturals i estils de vida que conviuen en una mateixa comunitat. (Preàmbul de la declaració de Drets de les Persones Participants)¹³¹

Per a la seva aplicació el grup ha de poder dialogar en una situació comunicativa que permeti el diàleg igualitari.

- ▣ *Algunes condicions prèvies:* ambient de comunicació en el grup, treball en xarxes, treball en equip, afavoriment de la classe com a espai per parlar (i no per callar) i compartir coneixements,...
- ▣ *Característiques del grup:* és el grup quotidià de formació amb els que s'han establert vincles de coneixement i aprenentatge mutu, solidaritat, ambient de confiança basat en el treball intersubjectiu, etc.

¹³¹ L'elaboració i aprovació d'aquesta declaració correspon a les persones adultes participants en processos de formació que no tenen títol universitari ni cobren com a professionals de l'Educació de Persones Adultes, és a dir, a les persones amb una gran riquesa cultural on les veus de les quals han estat silenciades per la societat lletrada.

- ▣ *Elements de l'avaluació:* en grup s'avaluen tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyança aprenentatge acordats prèviament, com poden ser: el programa, la metodologia de treball, els materials i instruments, el funcionament del grup, el treball i la seva organització (grups de treball, alumnes, professor/es), activitats realitzades, objectius assolits i nivell d'assoliment d'aquests objectius.

L'Autoavaluació dialogada

Reflexió conjunta entre professorat i l'alumnat sobre tots els elements avaluats, del procés d'aprenentatge, dels aprenentatges assolits respecte al nivell establert i la determinació del propi nivell i qualificació.

Aquesta es produeix en una relació dialogada entre professor-a i alumne en la que l'alumne, des de la seva perspectiva, reflexiona i interpreta sobre la seva experiència formativa. En ella descriu el seus aprenentatges amb la partir del guió d'elements a avaluar. Constitueix un procés cooperatiu d'entesa i reflexió i l'establiment del nivell i qualificació adquirides es realitza conjuntament en condicions d'igualtat. La qualificació es el resultat del consens entre la persona que s'autoavalua i el professorat ja que recull les reflexions, coneixements i interaccions d'ambdós però és l'alumne qui a partir d'aquestes elabora la seva construcció social i per tant la seva pròpia autoqualificació. En darrera instància, en cas de no consens, és l'alumne qui la determina.

7.3. EL RECONeixEMENT DE L'APREnentATGE PREVI: L'EMPIRE STATE COLLEGE (ESC)

El desenvolupament del reconeixement de l'aprenentatge previ (RPL) (*Recognition of Prior Learning*) als Estats Units s'ha produït al voltant de les necessitats de credencials dels professionals i de les demandes o requeriments de les persones adultes en busca d'un temps de lleure diferent i més creatiu per al desenvolupament de la persona. Alhora el RPL forma part del nou discurs programàtic de l'aprenentatge obert i a distància (*open and distance learning*) més flexible, amb currículums més interdisciplinars, ampliant l'accés a

la formació de les i els estudiants adults no tradicionals. Això ha arrelat molt fort en el pragmatisme nord americà, potser no tant en l'àmbit professional, com per exemple a la Gran Bretanya, però sí en l'educació permanent en general. Es tracta d'una formació més oberta i flexible a partir d'un enfocament més democràtic i dins la metodologia deweyana de resolució de problemes, la relació entre l'aprenentatge i la vida real i l'aprenentatge experiencial. El RLP als Estats Units es desenvolupa des de diferents perspectives però sobretot també des del progressisme i en el marc de la justícia social. Donat el context d'una nova educació superior més flexible i a l'abast, el reconeixement de l'aprenentatge previ ha generat menys oposició que en altres països anglosaxons.

El model Americà de l'avaluació de l'aprenentatge previ per a la formació superior (PLA Prior Learnig Assessment)

L'avaluació de l'aprenentatge previ per a l'accés a la formació superior també compta amb el reconeixement de l'experiència i l'aprenentatge adquirit en diferents contextos no formals, laborals, de vida, etc. S'ha establert un sistema acreditat i reconegut per programes educatius de tot el país, que organitza cursos o programes que reben Crèdits de Recomanació (*credit recommendation*) per a estudis superiors, per a la requalificació de la professió o categoria professional, per obtenir major reconeixement salarial, poder accedir a nous camps professionals, etc.

Aquest sistema es concreta en un programa anomenat *National Program on Noncollegiate Sponsored Instruction* que proveeix ajuda en l'elecció d'aquells aprenentatges de l'experiència vàlids per a l'avaluació basant-se amb les seves potencialitats i competències amb l'objectiu de rebre recomanacions credencials.

A aquest nivell l'ACE *College Credit Recommendation Service* ajuda a les persones adultes a rebre crèdits acadèmics per a l'educació post-secundària i la formació professional, que no són necessàriament part regular del currículum de les universitats. També, per a la formació conduent als estudis pròpiament universitaris. Això significa que les persones adultes que volen estudiar poden

rebre sovint crèdits de la universitat per a certes formacions de qualificació superior als que intenten mantenir les seves destreses professionals o certificacions. Més de 1.200 centres de formació superior i universitats, segons l'*American Council of Education (ACE)*, reconeixen el sistema de recomanació. Per a tal afer el propi ACE recomana una llista de cursos per a assolir el nivell requerit per a l'acreditació universitària, incloent-hi molts dels disponibles en la modalitat e-learning.

L'esmentat sistema, que funciona des de 1994, amb la col·laboració de la Universitat de Califòrnia, neix amb el PONSI (*Project on Noncollegiate Sponsored Instruction and Credit*) com un primer pla per a facilitar la formació de les persones adultes en les qualificacions superiors. Fou introduït pels Consell de rectors de la Universitat de l'Estat de Nova York, arrel d'un estudi experimental que es dugué a terme el 1974.

Hi ha diferents tipus d'avaluació de l'aprenentatge previ però en predominen tres: els exàmens tradicionals, l'avaluació de la formació no patrocinada per un centre d'ensenyament superior, i l'avaluació de l'experiència i de vida mitjançant el port-foli.

Aquest darrer és el que es considera l'únic mètode que ajuda a les persones adultes a avaluar el seu propi aprenentatge previ i a basar-se en ell per a planificar la seva futura formació i aprenentatge. El port-foli és un document formal en el que s'hi fa constar l'experiència d'aprenentatge adquirida fora de la universitat o dels centres de formació superior, i es fa servir com a instrument per a sol·licitar el reconeixement de l'aprenentatge no formal en el sistema de l'educació superior formal.

Un dels centres d'educació superior considerat més rellevant per la seva filosofia d'inclusió social i les seves bones pràctiques és l'*Empire State College (ESC)*.

Avaluació de l'aprenentatge previ centrada en l'alumne

És un centre d'Educació Superior que utilitza l'avaluació de l'aprenentatge previ (*Prior Learning Assessment*) i es regeix per l'ACE. Aquest centre es caracteritza primordialment per la seva voluntat de centrar-se en l'alumne. Alhora els seus programes estan dissenyats en base a les necessitats individuals. L'aprenentatge previ és avaluat per crèdits generals d'acord amb el seu particular programa de graduació.

L'ESC destaca per diferents motius. D'entre ells podem citar el currículum desafiant per a tots i totes les estudiants, una cultura de centre col·laborativa, proveïdora d'oportunitats significatives per al creixement professional, a més de la creació de mètodes per a implementar aquestes característiques. Aquest centre, junt amb d'altres, ha estat seleccionat com a base d'un estudi nacional per la reforma dels centres educatius¹³² des de la perspectiva de creació d'oportunitats rellevants per al desenvolupament professional. L'ESC esdevé model per a altres centres que s'involucrin en processos de reforma.

Els elements que caracteritzen l'organització i funcionament d'aquest centre queden recollits a continuació:

- ☐ Capacitat d'identificació i prioritització d'objectius i tipus de desenvolupament del personal que promou les fites per a una reforma dinàmica del centre
- ☐ Un pla coherent que sustenti un programa de desenvolupament professional que proveeix de temps per al personal per adquirir experiència, implementar coneixements i aplicar nous enfocaments i tendències.
- ☐ Treballar per a l'exploració d'una varietat de mètodes per desenvolupar el mestratge i l'expertesa.

El reconeixement de l'aprenentatge previ (RLP), en aquest context, té la possibilitat de prendre la forma típica de l'aprenentatge informal. En el centre no es segueixen paràmetres ordenats sinó que el reconeixement es fa de molt diverses maneres i en contextos diferents. Aquest fet diferencia els programes

¹³² School-Based Reform—Lessons From a National Study- 1995 Provide Meaningful Opportunities for Professional Growth'

del centre dels programes estructurats de manera convencional, en els que la flexibilitat que aquí es dóna no és permesa degut a la seva pròpia estructura.

Però el nivell universitari té els límits de coneixement vagament definits, és a dir es produeix una barreja d'aprenentatge teòric i d'aprenentatge aplicat o pràctic, aprenentatge des del és possible generalitzar. Els i les alumnes poden ser avaluats des d'un ampli camp d'estudi i en relació amb les àrees generals d'estudi.

L'articulació i l'avaluació de l'aprenentatge previ pren forma mitjançant el programa del 'Pla Acadèmic'. Així les persones adultes tenen oportunitats de connectar l'aprenentatge anterior amb interessos futurs, identificar l'aprenentatge previ amb el nivell universitari i també determinar les llacunes o necessitats de formació. Finalment, el procés preveu la planificació del programa de cursos. Aquest procés involucra a la persona en un procés d'exploració de la naturalesa del coneixement acadèmic.

El programa del 'Pla Acadèmic' és dissenyat a partir d'un doble objectiu: generar nou aprenentatge, d'una banda, i propiciar l'acreditació acadèmica, de l'altra. Per exemple, es promou de manera especial que els i les alumnes augmentin les seves pròpies expectatives en adonar-se que descobreixen nous coneixements de si mateixos-es i en revaloritzar l'aprenentatge adquirit per les activitats realitzades al llarg de la seva experiència. A l'ESC el programa del 'Pla Acadèmic' pot desenvolupar-se de manera individual o en grup, aquesta característica permet un avenç respecte als procediments individualitzats d'avaluació i orientació perquè, a més, incorpora la possibilitat de l'intercanvi de coneixement i d'experiències.

El programa d'un curs a l'ESC contempla l'aprenentatge d'estudis previs als universitaris, l'aprenentatge de vida i professional previ i el nou aprenentatge. Els crèdits s'obtenen a partir de la traducció dels aprenentatges provinents del sector no universitari en credencials d'estudi universitari del sistema formal (com l'acreditació del PONSI, per exemple que fan de transcriptors entre els dos móns l'acadèmic i l'altre), els exàmens estandaritzats, els port-folis, etc. La

metodologia d'aquest darrer, el port-foli, es basa per a l'aprenentatge informal, en la conversa, exposa Michelson (1996-1999): Les evidències de les experiències d'aprenentatge s'extreuen a través d'una extensa 'discussió narrativa' o relat d'experiència a més de la documentació.

Una dada interessant a tenir en compte, però és que als Estats Units el procés RLP és majoritàriament molt més utilitzat per a l'acreditació universitària que no pas per l'acreditació laboral o de formació professional.

A l'Empire State College, el fet que no hi hagi cursos específics d'acreditació afavoreix a les persones adultes que han après amb l'experiència. Perquè justament a la inversa, molts altres centres que estan organitzats en funció de les divisions del coneixement acadèmic poden representar una enorme desavantatge, i en molts casos una barrera definitiva, per als i les alumnes que han après en el lloc de treball i a la comunitat en la vida quotidiana.

Però pel que fa a l'avaluació de les RPL l'Empire State College es troba amb limitacions. Malgrat el centre vol trencar amb la línia hegemònica que situa la universitat en el millor i més alt lloc de la possessió de coneixement i l'estudiant, a sota, com a recipient buit que els ha de rebre i per tant l'educació bancària, segueix mantenint les inèrcies de la tradició universitària. Michelson (1996-1999) afirma que les pràctiques de l'ESC, malgrat van en la línia de desafiar i superar la presumpció acadèmica tradicional que pressuposa que el lloc privilegiat de producció del coneixement és la institució educativa, no ho aconsegueix de tot. Perquè, a pesar d'aquest avenç –per altra banda molt important i innovador- el sistema d'RPL només desafia les fonts de coneixement, no la substància. Això fa que el sistema esdevingui profundament limitat. Aquesta limitació, com sempre, va en detriment de les persones adultes que han tingut menys possibilitats de formació i de reconeixement de la seva experiència d'aprenentatge.

7.4. ANTECEDENTS DE L'ANÀLISI COMUNICATIVA DE NECESSITATS I COMPETÈNCIES (NUMERACY)

El projecte *Numeracy in the workplace (Habilitats numèriques bàsiques en el lloc de treball: qualificacions bàsiques dels treballadors per assolir un millor domini de les habilitats numèriques)*¹³³, és l'antecedent pràctic en base al qual vam iniciar la recerca en les metodologies més adequades per a l'anàlisi de necessitats i competències, de cara a la formació laboral, de les persones treballadores amb baix nivell d'instrucció.

El '*Numeracy*' se situa en els paràmetres de la societat de la informació i les exigències a una formació adreçada a la polivalència i plurivalència, el darwinisme professional i formatiu que afecta a les persones adultes de major edat i menor nivell d'instrucció, les inèrcies però també les tendències de la formació laboral i, es concreta, en una proposta de formació en el lloc de treball.

El projecte pretén superar les limitacions que, per a l'educació bàsica de persones adultes, provoquen els prejudicis respecte a les capacitats d'aprenentatge a partir d'una formació basada en la intel·ligència pràctica i la memòria semàntica, l'elaboració de programes preestablerts en els currículums de formació continua (adaptació d'un curs a un altre) i els tests en l'anàlisi de les necessitats d'aprenentatge (mètodes i problemes).

Les premisses que acompanyen la posada en pràctica del projecte són :

- ☐ La millora de la qualitat de la formació dels treballadors repercuteix en la millora de la seva qualitat de vida i del seu treball
- ☐ La racionalització dels Programes de formació a partir de les necessitats d'aprenentatge de les treballadores i de les característiques de la intel·ligència adulta facilita la rendibilitat i l'eficàcia de la formació

¹³³ L'aplicació del projecte s'inicia oficialment a Molins de Rei el 5 de novembre de 1992.

Un dels criteris que acompanyava aquestes premisses fou el de no fer una prova de nivell per a analitzar les necessitats d'aprenentatge de les persones treballadores, donat que un test sol mesurar, més aviat, allò que la persona no sap, d'on sorgeix un plantejament formatiu basat en els dèficits en comptes de basar-lo en les potencialitats o coneixements previs, adquirits mitjançant l'experiència laboral. Per altra banda les característiques dels tests mesuren en funció d'uns paràmetres intermediaris

El projecte té en compte que l'aprenentatge de les habilitats instrumentals és considerablement més significatiu dins d'un procés de formació a l'empresa. Consideració que sorgeix a partir de l'estudi dels aprenentatges formals i no formals, dels quals es dedueix que la formació centrada en les necessitats i interessos de les persones adultes afavoreix l'aprenentatge. Els desenvolupament d'aquestes habilitats comporta un major grau de confiança i autoestima, cosa que repercuteix en una millora de l'activitat professional.

Per dur a terme la investigació es seleccionaren els diferents tipus de feina que no requerien un nivell de coneixements equivalents a l'escolaritat obligatòria, analitzant-ne les habilitats numèriques necessàries per desenvolupar la tasca corresponent i dissenyar un programa de formació tenint com a centre d'interès les activitats en les quals s'utilitzen les habilitats requerides.

L'ANAT com a metodologia d'anàlisi en el lloc de treball

L'ANAT és una proposta d'Anàlisi de les Necessitats d'Aprenentatge en el lloc de Treball i constitueix l'estudi dels aprenentatges necessaris per a que una persona o grup pugui desenvolupar correctament un treball. Aquest és el punt de partida per a l'elaboració del programa de formació ocupacional; l'organització es basa en la interrelació de l'activitat laboral amb el coneixement.

El model de fitxa d'anàlisi és concebuda per evitar als treballadors els angoixants tests que avaluaven els seus nivells de coneixements i habilitats, basat en l'observació directa en el lloc de treball.

Malgrat que la metodologia ANAT, com moltes de l'època, encara estava centrada en l'anàlisi de tasques, metodologia que com hem vist al llarg de la tesi ha estat superada pels models d'anàlisi de competències, aporta dos elements que al nostre entendre cal destacar. Aquesta han estat objecte de posteriors revisions i estudis que n'han perfeccionat la seva teorització i conceptualització.

El primer té a veure amb la metodologia utilitzada per a obtenir la informació: la observació directa en el lloc de treball. Cal destacar però que l'observació es realitzà de manera dialogada amb la persona protagonista de l'activitat professional. Aquesta ha avançat cap a la concepció de la metodologia comunicativa.

El segon element important a ressaltar és la relació entre les habilitats basades en processos mentals de resolució pràctica, especialment a partir dels moviments corporals i la seva relació amb les habilitats basats en el pensament acadèmic perquè ha representat un dels antecedents que ha permès avançar cap a la conceptualització de les habilitats comunicatives.

Per a visualitzar una mica la metodologia ANAT, n'exposem els seus trets característics: l'ANAT consisteix en l'observació sistematitzada de les diferents tasques que realitza una persona en el seu lloc de treball, interrelacionant-les amb els processos mentals que efectua mentre realitza l'activitat on cada tasca implica, generalment, una activitat.

Les tècniques utilitzades per a la obtenció d'informació són l'observació comunicativa en el lloc de treball i el relat de vida quotidiana. Totes dues incorporen la relació dialogada entre persona treballadora i 'analista' com a element que afavoreix una major reflexió sobre el propi treball, la resolució laboral i l'intercanvi sobre la manera d'entendre l'actuació professional.

A partir d'aquest s'enumeraven les destreses que s'utilitzarien o millorarien l'activitat si s'utilitzessin per dur a terme la relació entre els coneixements i les destreses adquirides a nivell acadèmic i les solucions pràctiques, fruit de

processos mentals que interrelacionen espai, temps i situació del problema en l'àmbit d'actuació: el lloc de treball. L'últim pas correspon a la formulació de les implicacions curriculars corresponents al criteri metodològic de relacionar el pensament pràctic amb l'acadèmic.

L'aplicació de la metodologia d'anàlisi ANAT pateix de l'observació de l'*Ocupació* amb una relació de les tasques de cada ocupació laboral a observar. L'observació directa en el lloc de treball de la *Tasca Ocupacional* mitjançant la reflexió dialogada de l'*Activitat* amb la persona que la realitza per a explicar-la en funció del criteri establert (objectiu i relació amb el conjunt de la feina). S'estableix la correlació entre els *Moviments Corporals i Moviments Mentals* donat que cada activitat comporta en sí mateixa la posada en pràctica d'un o varis processos d'habilitats i destreses a nivell mental. Després, la fase d'enumeració de *Destreses Numèriques* corresponent a la llista de les destreses utilitzades o que milloraria l'activitat si s'utilitzés. A continuació la fase de *Relació Intel·ligència Acadèmica - Pràctica* en la que es formula la relació entre els coneixements teòrics i els desenvolupaments pràctics. Finalment, les *Implicacions Curriculars* a partir de la relació entre una i altra intel·ligència.

L'anàlisi es realitza a partir del model ANAT (Anàlisi de les Necessitats d'Aprenentatge en el Treball) es recull en el disseny de fitxa que presentem en la pàgina següent. La fitxa permeté recollir els habilitats i competències que ja tenien les persones facilitant el pas cap al plantejament curricular. La característica del qual, així com dels materials formatius, es basaren en allò que les persones feien a les seves feines. Com a valoració del projecte es planteja la importància del desenvolupament de l'ACOT (Anàlisi de les COmpetències en el Treball) donat que d'aquestes parteix la formació.

A continuació es presenta el disseny de la fitxa ANAT:

FITXA A.N.A.T											
OCUPACIÓ :											
TASCA OCUPACIONAL :											
ACTIVITAT : Descripció detallada de l'objectiu de l'activitat i la seva relació amb el contingut general de la feina.											
MOVIMENTS CORPORALS I MOVIMENTS MENTALS											
<table border="1"><thead><tr><th>CORPORALS</th></tr></thead><tbody><tr><td>a)</td></tr><tr><td>b)</td></tr><tr><td>c)</td></tr><tr><td>d)</td></tr></tbody></table>	CORPORALS	a)	b)	c)	d)	<table border="1"><thead><tr><th>MENTALS</th></tr></thead><tbody><tr><td>a)</td></tr><tr><td>b)</td></tr><tr><td>c)</td></tr><tr><td>d)</td></tr></tbody></table>	MENTALS	a)	b)	c)	d)
CORPORALS											
a)											
b)											
c)											
d)											
MENTALS											
a)											
b)											
c)											
d)											
DESTRESSES NUMÈRIQUES Llista de cada destresa que actualment s'utilitza o que milloraria l'activitat si s'utilitzés.											
1.-											
2.-											
3.-											
RELACIÓ INTEL·LIGÈNCIA ACADÈMICA/PRÀCTICA											
1.-											
2.-											
3.-											
IMPLICACIONS CURRICULARS											
1.-											
2.-											
3.-											

7.5. ESTUDI SOBRE LES FORMES DE RECONeixEMENT DE L'EXPERIÈNCIA PRÈVIA A L'ESTAT ESPANYOL

Dins l'experiència investigadora del CREA (Centre de Recerca Social i Educativa) de la Universitat de Barcelona hem desenvolupat la metodologia comunicativa, les seves tècniques i d'acord amb les premisses del centre sobre el context més adequat per a dur-la a terme.

Pel que fa a l'acreditació de l'experiència professional hem desenvolupat diferents projectes dels que n'exposem alguns dels resultats d'acord amb l'objectiu d'aquesta tesi.

En aquest apartat exposem breument l'estudi de casos comunicatiu com un enfocament d'anàlisi crític per l'obtenció d'informació dels sistemes d'acreditació i validació d'habilitats i competències a partir dels resultats de l'estudi de les Polítiques d'avaluació i acreditació de competències a l'Estat espanyol elaborat per CREA dins el Projecte europeu: *APEL. Assessment of Prior Experiential Learning*, durant el període 1996-1999¹³⁴.

Estudi de casos comunicatiu

Els resultats del Projecte europeu *APEL Assessment of Prior Experiential Learning* CREA (1996-1999) aporten elements per a la reflexió sobre la metodologia i l'acreditació en els centres de formació. Després de passar una enquesta a 200 centres de l'Estat espanyol per determinar fins a quin grau s'aplicaven sistemes de reconeixement de l'aprenentatge previ a la formació, i amb un percentatge del 7,5% ja n'aplicaven, es procedí a l'estudi de casos comunicatiu per determinar aquells elements que afavoreixen o per contra posen barreres a l'acreditació de l'experiència.

¹³⁴ *APEL. Assessment of Prior Experiential Learning*. Socrates Program Adult. DG XXII. European cooperation project in the field of Adult Education. European Commission. (1996-1999) *APEL. Acreditació i avaluació de l'aprenentatge experiencial previ*. Programa Sócrates. Comisió Europea.

La mostra de l'estudi recull universitats, escoles d'adults, centres d'educació secundària, entitats d'educació formal, associacions culturals, centres cívics i centres de formació ocupacional.

Els centres que podien ser susceptibles d'incorporar sistemes d'acreditació i reconeixement de l'experiència tenien un caràcter més obert. Són centres que afavoreixen la participació de les persones tradicionalment no participants en processos de formació (majoritàriament persones adultes amb un baix nivell de qualificació) generant transformacions en les seves vides i promovent a les persones a partir de la seva experiència vital. Aquests centres es diferencien dels que tenen un caràcter més tancat oferint un determinat tipus d'aprenentatges que es corresponen amb els de l'educació formal – reglada contraposant-se als que es nodreixen de les experiències i vivències personals de les persones participants. No cal dir que no tenir en compte l'experiència porta a un desaprofitement del valor formatiu que poden tenir les experiències de les persones adultes amb experiència laboral, com aportacions que contribueixen a l'enriquiment del grup i a la construcció conjunta del coneixement (Freire, 1997) (Habermas, 1987)

Metodologia i resultats de l'Estudi de casos comunicatiu

A partir de d'entrevistes en profunditat a centres d'àmbits de formació diferents (centres acadèmic-formal, centres d'educació comunitària i centres de formació ocupacional) s'han elaborat els estudis de casos seguint les pautes establertes conjuntament amb els altres socis internacionals dels projecte.

La metodologia de l'estudi de casos comunicatiu es caracteritza per elaborar un disseny orientat a analitzar aquells casos més representatius de la realitat per aprofundir en les seves característiques. Aquest plantejament permet descriure de manera detallada cada cas concret, permetent –a partir del contrast comunicatiu- explorar els aspectes tradicionalment no explorats:

- ▣ excepcionalitat en la selecció d'un dels casos per la seva transcendència a nivell de funcionament, projecte i metodologia)
- ▣ contrast entre els casos ('típics' - 'excepcionals')
- ▣ construcció conjunta de la realitat

La importància de destacar casos no majoritaris permet a als estudis socials conèixer les característiques i possibilitats que motiven la seva existència i estil de funcionament per tal de poder reconèixer les variables que els fan possibles.

La selecció dels centres segueix el criteri de 2 que segueixen sistemes d'acreditació i reconeixement de l'experiència (C i B), 2 centres susceptibles d'incorporar els sistemes d'acreditació i reconeixement de l'experiència (D i E) i 2 centres que s'allunyen dels sistemes d'acreditació i reconeixement de l'experiència (A i F)

Des de cada àmbit hi ha un centres que reflecteixen la 'situació típica' (centres A i F), essent aquests els casos que responen als resultats similars als obtinguts en la mostra i aquells centres que fan referència a les 'situacions excepcionals' (centres B i C) que són els que presenten uns resultats clarament diferents als del conjunt de la mostra. Entremig es troben els centres D i E en procés d'apropament als resultats obtinguts en la situació excepcional.

El contrast realitzat entre els diferents centres abocà informació fonamental sobre les polítiques educatives seguides en els diferents centres cosa que permeté discernir entre alguns aspectes de base exclusora o transformadora.

Els factors transformadors fan referència als elements que promouen i afavoreixen el reconeixement de l'experiència prèvia tant per a l'accés a la formació com per a la formació mateixa.

Els elements transformadors són aquells que es belluguen al voltant de la promoció de la participació (Giddens, 1990/ Habermas, 1987), la validació de l'experiència (Scribner, 1988/Bernstein, 1990/Giroux, 1992) i l'intercanvi d'aquestes en pla d'igualtat (Freire, 1997/Habermas, 1988). Els elements exclusors es defienixen a partir del contrari dels anteriors.

D'aquest estudi s'extreuen les següents conclusions: aquells centres que s'apropen més a les pràctiques que tenen en compte l'experiència prèvia de les persones que arriben a un centre d'educació formal, és on es troben més elements transformadors. On es pot trobar que les persones senten que la seva

implicació pot ser major, i la seva experiència és un pòsit dels aprenentatges futurs que pot fer al llarg de tota la seva vida tant en l'àmbit acadèmic com el laboral, l'associatiu, d'oci, etc., subratllant l'aspecte que no hi hagi només reconeixement d'un sol tipus de coneixements.

7.6. ELS TALLERS APEL AMB PERSONES PARTICIPANTS EN PROCESSOS DE FORMACIÓ I ACREDITACIÓ

En aquest apartat presenten els elements a tenir en compte per a una acreditació de l'experiència des d'un enfocament comunicatiu, a partir dels resultats de diferents tallers realitzats amb persones adultes participants en processos de formació en el context del Projecte europeu: *Social Inclusion Through APEL. The Learner's perspective*¹³⁵. Realitzat per CREA durant el període 1999-2002.

La segona part d'aquest apartat exposa els resultats de les aportacions realitzades per les persones participants en processos de formació i acreditació de cara a l'aplicació de les polítiques i sistemes d'avaluació de l'experiència, en el marc del projecte europeu mencionat anteriorment¹³⁶.

Elements a tenir en compte per a una acreditació de l'experiència des de l'enfocament comunicatiu

El projecte *'Inclusió social a través de l'APEL, centrat en la perspectiva de les persones participants*¹³⁷ desenvolupat en el període (1999 – 2002) neix arrel de la constatació que en els països on s'han desenvolupat les polítiques d'acreditació de l'experiència, la majoria d'aquests processos d'avaluació, promouen l'acreditació de les persones majorment acreditades i amb majors nivells de formació exclouent a les persones amb menys formació acadèmica. La

¹³⁵ *Social Inclusion Through APEL. The Learner's perspective*. Socrates Program Adult. DG XII. European cooperation project in the field of Adult Education. European Commission. (1999-2002)

¹³⁶ *ibidem*

¹³⁷ CREA (1999-2002) *Social Inclusion Through APEL. The Learner's perspective*. Socrates Program Adult. DG XII. European cooperation project in the field of Adult Education. European Commission.

paradoxa es produeix en el moment en que aquestes polítiques estan provocant l'efecte contrari als objectius previstos.

Davant d'aquesta situació aquest estudi tracta d'aportar elements superadors de l'exclusió que els mecanismes generats per a la inclusió generen a partir de la premissa que la inclusió de les persones participant en els processos d'acreditació no només en millora la seva posada en pràctica sinó que, a més, pot corregir els errors que el propi sistema genera.

D'aquest projecte hem volgut destacar aportacions d'índole diferent, una procedimental i l'altra referent a resultats de l'estudi. Pel que fa al procediment cal destacar el mètode participatiu de treball en la realització del projecte. Aquest consistí en la inclusió de la veu de persones participants en processos d'avaluació, acreditació i formació: les professionals i les usuàries. Aquesta metodologia està basada en la idea de la interacció entre actors i col·lectivitats de Giddens (1990) i l'interaccionisme de Mead (1990) en el sentit que totes les persones tenen una comprensió de la realitat i la interacció entre elles permet un millor coneixement d'aquesta.

Pel que fa a les aportacions en base als resultats de l'estudi, queden recollides a continuació.

La promoció de la participació

El sistema social incorpora la interacció entre actors i col·lectivitats (Giddens, 1990), així els actors posseeixen capacitat transformadora de la realitat. Les estructures generen pràctiques socials (dutes a terme per les agències socials) que alhora generen estructures.

El sistema formatiu i el de treball -o el de la formació en el treball- podria transformar-se a partir de la implementació dels sistemes d'avaluació de l'experiència prèvia a la formació si, aquests sistemes, recullen el coneixement no formal de les persones adultes. Caldria verificar l'actuació i transformació de les estructures a partir de les pràctiques i de la participació individuals.

La Teoria de l'acció comunicativa (Habermas, 1987) parteix del supòsit universal que tota persona posseeix competència comunicativa. La racionalitat fa referència a l'ús del coneixement per part de les persones capaces de llenguatge i acció, i no tant a l'adquisició de coneixement. En la distinció que fa Habermas dels dos tipus de racionalitat: la instrumental i la comunicativa, explica que: les persones utilitzen la racionalitat instrumental del coneixement amb la finalitat de proposar objectius i dur-los a terme en un món objectiu. En la racionalitat comunicativa, el coneixement és una forma comunicativa de consens, generada tant en el món objectiu com en les relacions entre persones (intersubjectives).

Si els mecanismes d'avaluació de les polítiques APEL i dels sistemes d'avaluació de l'experiència prèvia es basen en un tipus de racionalitat instrumental, no es té en compte el llenguatge ni el coneixement no formal de les persones, d'aquesta manera s'orienten només a obtenir una classificació de les persones en funció d'una jerarquia preestablerta. Si pel contrari, els mecanismes de convalidació de l'experiència integren l'actuació de les persones a les quals van adreçats, s'aconsegueix actuar en base a una racionalitat comunicativa orientada a afavorir la participació de totes les parts implicades que participen en el procés, superant l'exclusió.

La validació de les diverses formes de coneixement

L'aprenentatge pràctic (Scribner, 1988) en el treball proveeix de les mateixes capacitats que el formal però canvia la seva forma d'adquisició i d'aplicació, ja que proveeix d'un elevat grau de coneixement tàcit (Ryle, 1967) a més de l'explícit. En funció dels contextos, les habilitats i les competències desenvolupades aquests adopten unes formes o altres.

Si les polítiques d'acreditació d'habilitats i competències i els sistemes d'avaluació de l'experiència estableixen mecanismes d'avaluació d'un tipus de coneixement adquirit pel procés d'aprenentatge no formal de l'experiència, cal tenir en compte el tipus i el grau de coneixement que té una persona en compte

el context natural en el que ha adquirit les seves habilitats perquè sinó no es pot valorar.

Els codis del discurs pedagògic són diferents als del discurs laboral o d'actuació professional. L'opció dels recursos formatius a favor dels codis de la cultura acadèmica dominant exclou a les persones que participen de discursos cultures diferents a l'acadèmica distorsionant la comunicació. Qualsevol proposta d'instrument d'avaluació de l'aprenentatge adquirit en contextos de treball (diferents als de l'acadèmia) ha d'estar contextualitzat i fonamentat en els codis semàntics propis de les persones treballadores i de les classes populars (Bernstein, 1996).

Els sistemes d'acreditació haurien de tenir en compte l'existència de codis lingüístics diferenciats segons els sectors de la població, per evitar la imposició en els mecanismes de convalidació de l'experiència del codi acadèmic-dominant, que discriminaria així qualsevol altre tipus de llenguatge i exclouria doblement a aquests sectors de la població.

Les persones, segons Giroux (1994), tenen límits creats per la pròpia cultura i identitat, incloses les educadores, analistes, investigadores, etc., perquè estan acostumades a situar a 'els altres' fora de les nostres fronteres, considerant-los des de la perspectiva estreta de la 'nostra' cultura en forma etnocèntrica.

Les polítiques i els sistemes d'avaluació i d'acreditació haurien de contemplar la possibilitat que existeixin diferents formes d'entendre el coneixement, per a no perpetuar la visió etnocentrista i amb això l'estandarització dels sistemes d'avaluació de l'experiència que provocaria encara més exclusió.

L'intercanvi de l'experiència en pla d'igualtat

A partir de l'aprenentatge dialògic (Freire, 1997 i Valls, 2000), les polítiques i sistemes d'avaluació haurien d'afavorir la difusió de la informació i del coneixement, facilitant l'accés de les persones més desfavorides als cicles formatius. D'aquesta manera es podria trencar el cercle viciós generat per

'l'efecte Mateu' que proveeix de més formació a qui més formació té. L'acreditació de l'experiència i dels aprenentatges no formals es pot donar a través del diàleg entre educands i educadors –dins una relació intersubjectiva i horitzontal- potenciant l'intercanvi d'informació en termes d'igualtat generant coneixement.

Aquests es poden concretar en:

- ☐ Necessitat de desenvolupar una xarxa de recursos en les institucions que afavoreixin una major i millor difusió de la informació sobre els avantatges dels sistemes d'acreditació i reconeixement de competències
- ☐ L'acreditació de l'experiència de les persones adultes passa per reconèixer tots els coneixements, no només els aprenentatges acadèmics sinó també altres aprenentatges (més pràctics i comunicatius) a través dels quals les persones creen coneixement i aprenen
- ☐ Es considera que l'aprenentatge –i també els seus processos de reconeixement- no poden ser processos unidireccionals de manera que és imprescindible tenir en compte les necessitats i l'opinió de les persones participants a l'hora de definir models i programes educatius així com les polítiques i sistemes d'acreditació
- ☐ Afavorir els procediments dialògics i la creació d'espais participatius a més d'una actitud atenta i positiva dels i les professionals a partir de generar altes expectatives
- ☐ Dissenyar dispositius sensibles per a les persones que tenen majors dificultats d'accés a la formació, ja sigui per motiu de cultura, edat o nivell de qualificació inicial.

Així es consideren factors afavoridors per una adequada posada en marxa i desenvolupament dels sistemes i polítiques d'acreditació de l'experiència:

- ☐ Diàleg igualitari entre les persones participants i les professionals (professorat, analistes, formadors)

- ☐ Importància de la qualitat humana del centre o institució acreditadora i constatació que la relació jeràrquica entre estudiants i formadors no afavoreix l'aprenentatge
- ☐ Valorització de l'aprenentatge instrumental i l'organització democràtica com a forma d'augmentar el nivell d'aprenentatge
- ☐ Necessitat d'espais favorables al desenvolupament de noves capacitats on les persones puguin demostrar i valorar la importància de les habilitats i coneixements que ja posseeixen

Aportacions de les persones participants en processos de formació i acreditació

També en el marc del projecte '*Inclusió social a través de l'APEL, centrat en la perspectiva de les persones participants*' (CREA 2002)¹³⁸ es desenvolupen tallers de treball per a l'anàlisi dels elements exclusors i els inclusivors existents en les polítiques i sistemes d'avaluació i acreditació.

Aquests tallers tenen un funcionament en base a una organització comunicativa que es caracteritza per la pràctica del diàleg igualitari en un procés on s'aporten diferents sabers, els que provenen de la ciència i la recerca conjuntament amb els que vénen de l'experiència i les pràctiques. Les interaccions entre aquest per tal que a través de la coordinació de l'acció, conèixer i construir aportacions per a transformar la realitat.

Els resultats d'aquest treball col·lectiu entre professionals i persones participants en processos d'avaluació i acreditació de l'experiència, responen a l'anàlisi de tres aspectes fonamentals vinculats al procés d'acreditació.

¹³⁸ Resultat del procés d'estudi del Projecte *Inclusión social a través de APEL. Centrado en la perspectiva de las personas participantes* com a conclusions del Grups de treball formats per persones educadores, professionals i participants en educació permanent que conclougué el 26/01/2002

De l'estructura i organització de l'acreditació: Sistemes d' Acreditació i Institucions

Necessitat d'una major i millor informació sobre l'acreditació. Les persones participants volen més informació sobre les possibilitats i opcions dels sistemes d'acreditació així com de la predisposició i accessibilitat a aquesta – atenció per part dels professionals- . Tenir coneixement sobre els diferents centres on s'avalua i acredita així com de les seves característiques.

Actualitzar i millorar el funcionament administratiu de l'acreditació a L'Estat espanyol des de la dobles perspectiva: l'organització d'una estructura formalitzada per a l'acreditació de la formació i la d'altres països, comunitaris i no comunitaris –en el sentit d'homologació-.

- ☐ Tanmateix es considera que sovint els procediments d'acreditació es dolen més de problemes humans relacionats amb actituds, flexibilitat, etc que els pròpiament administratius. *Per tant com que depenen de les persones poden solucionar-se.*

Afavorir la superació de l'edisme

- ☐ Com el factor exclusor més destacat va aparèixer l'edisme. Les persones més grans es veuen excloses socialment del llocs de treball perquè son considerades 'poc reciclables' amb poques perspectives laborals de futur, i de la mateixa manera dels processos d'acreditació. Cal que es transformin els discursos sobre les capacitats d'aprenentatge i formació de les persones adultes en la línia de desenvolupar altes expectatives per a la formació, promoció i desenvolupament.

Promoure formes alternatives d'avaluació i acreditació:

- ☐ L'examen no ha de ser l'única prova per a realitzar processos d'acreditació. Hi ha i cal promoure altres tècniques i instruments que es recolzin en processos de diàleg i comunicació interpersonal. Entre elles, la tertúlia o entrevistes grupals que proporcionen una visió més experiencial y global de l'experiència de les persones participants.

- ☐ Una manera d'acreditar l'experiència prèvia pot desenvolupar-se mitjançant entrevistes en grup, en les que es crea un espai de confiança per poder establir un diàleg igualitari. Les entrevistes han de tenir un format determinat, adequant-se a les necessitats de les persones participants. La persona que entrevista ha de posar-se en pla d'igualtat perquè la participant pugui explicar amb tranquil·litat la seva experiència.
- ☐ S'incideix en la necessitat d'una major sensibilitat dels i les professionals en els processos d'acreditació en el moment de l'avaluació de l'experiència prèvia a partir d'establir un diàleg en el que ambdós puguin participar.
- ☐ Promoure i donar a conèixer les experiències i els centres que desenvolupen processos d'avaluació alternatius des de la perspectiva de ñes persones participants que funcionen amb èxit. D'aquesta manera procedir a l'avaluació d'aquests centres i, si és el cas, capacitar-los legalment per a l'acreditació.

Incloure la veu de les persones participants en els processos d'acreditació no perquè els i les professionals imaginin o dedueixin les seves necessitats i competències a partir d'instruments 'objectius' d'anàlisi sinó també perquè l'objectivitat s'assegura millor amb la participació dels actors en aquest procés.

Del reconeixement de l'experiència laboral i la formació (models i mètodes d'avaluació, reconeixement i certificació)

Reconèixer i acreditar tots els aprenentatges tant els formals com els no formals:

- ☐ Moltes de les persones adultes que estan actualment estudiant en centres de formació d'adults, no van tenir l'oportunitat de fer-ho de petits. La barrera social els excloué d'una educació formal, però alhora van adquirir amb altres activitats socials i laborals un aprenentatge i una experiència no formal que ha de ser reconeguda oficialment i servir per a convalidar alguns aspectes de cursos o estudis.

- ☐ Per això cal 'desformalitzar' alguns dels processos d'avaluació i acreditació.

Necessitat de replantejar els mètodes 'objectius' d'avaluació i la seva validesa:

- ☐ L'examen és un instrument d'avaluació que no engloba tot el coneixement de la persona examinada, ja que en no aprecia l'esforç diari de les persones, sinó uns determinats coneixements més relacionats amb les habilitats d'elaboració de qüestionaris que en les competències que es pretenen avaluar.

Introduir formes alternatives d'avaluació:

- ☐ Formes que permetin obtenir la informació necessària per a l'avaluació de competències com la demostració pràctica y la realització professional en el lloc de treball¹³⁹. D'aquesta manera les persones participants passen menys nervis i poden demostrar els seus coneixements i habilitats adquirides en base a la realització d'aquest treball. Això permet recollir millor el resultat de l'aprenentatge i l'esforç diari.
- ☐ Utilitzar a més a més del currículum, el portfoli, certificats d'experiència laboral, de tasques realitzades i competències desenvolupades.
- ☐ Els avaluadors poden realitzar l'avaluació en els diferents centres on ja s'estan formant les persones que requereixen processos d' acreditació.
- ☐ Es proposa avaluar als educadors o acreditadors com mesura reguladora de les competències i els coneixements exigibles.
- ☐ Cal unificar les polítiques i els criteris d'avaluació a nivell europeu per a subratllar les bones pràctiques i afavorir una millor mobilitat de les persones.

Democratitzar els espais de formació i acreditació: a fi que les persones puguin participar de manera igualitària en els espais de formació i acreditació.

¹³⁹ Depèn del càrrec que s'ocupa en l' empresa es tenen en compte les experiències i coneixements adquirits o no. És necessari tenir en compte aquest i altres factors dins del món de l'empresa. Per a això, els processos es veuren afavorits quan hi ha una comunicació transversal dins de l'empresa entre personal directiu i operari, reconeixent i valorant l'experiència de totes les persones independentment del càrrec que ocupin.

Mantenir un alt nivell de motivació i il·lusió per part dels professionals: per tal de promoure la cerca de formes, tècniques i recursos possibilitadors de canvis i d'altres expectatives, així com de relacions empàtiques i positives amb les persones permetent crear un clima de confiança que ho possibiliti.

Relació entre els i les professionals de l'acreditació o formació i les persones participants.

El paper que juguen les persones que treballen en un servei d'orientació, inserció o centre de formació i acreditació amb la situació que es produeix i la relació que s'estableix amb les persones participants pot afavorir l'exclusió. Per a transformar aquest tipus de situacions cal incidir en:

- ▣ L'establiment d'una relació d'igualtat entre professionals i participants.
- ▣ Flexibilitzar els llocs on han de desenvolupar-se els processos d'acreditació
- ▣ Eliminar les barreres que impedeixen donar a conèixer 'els altres' coneixements que tenen les persones
- ▣ Necessitat d'una perspectiva oberta dels professionals.
- ▣ Obrir a les persones amb experiència de participació en processos d'acreditació, el disseny i la seva execució per a superar les limitacions formals dels "experts."
- ▣ Acreditar a partir de potenciar les altes expectatives i oferir noves possibilitats.

7.7. CREACIÓ DE NOUS MODELS OCUPACIONALS PER A LES MINORIES CULTURALS: EL CAS GITANO (WORKALO)

*Workaló*¹⁴⁰, un projecte RTD de la Comissió europea coordinat per CREA, pretén elaborar una guia de propostes polítiques i socials dirigides al reconeixement de les habilitats experiencials de la comunitat gitana en el mercat de treball, així com orientacions sobre les bones pràctiques que els

¹⁴⁰ CREA (2001-2004) *WORKALÓ. The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case.* RTD. FP5. DG. XII. Improving the Socio-economic knowledge base. European Commission.

facilitin la superació de barreres en el mercat laboral. Aquest treball parteix de les següents hipòtesis: En primer lloc que hi ha factors exclusors que impedeixen que hi hagi una igualtat dels Gitanos en el mercat laboral. Aquests factors es manifesten tant en els marcs legals i institucionals com en les aptituds manifestes pels empresaris i les persones ocupades en el lloc de treball. En segon lloc que les persones de la comunitat Gitana han desenvolupat una sèrie d'habilitats que equivalen a moltes de les habilitats requerides pel món professional en la societat del coneixement.

El treball es fonamenta en les principals teories de les ciències socials i en investigacions anteriors de CREA, en la inclusió de totes les veus basada en la ruptura del desnivell metodològic i orientada a la creació de coneixement i la transformació social.

El procés i l'organització del treball és comunicatiu. Això implica una organització plana, amb la participació de totes les persones independentment del seu nivell acadèmic i una organització que es concreta com segueix:

- ☐ Creació i participació del Consell Assessor amb un triple objectiu. Primer cap a com la comunitat gitana pot accedir sense discriminacions a les professions actualment establertes en la societat del coneixement. Segons explicitat tot allò que pot aportar la comunitat gitana als llocs de treball actuals, tant en contingut com en formes d'organització i Finalment determinar com les habilitats que la comunitat gitana ha desenvolupat, la seva forma de treball i la seva economia familiar, poden generar nous perfils professionals en la societat del coneixement.
- ☐ Constitució d'un grup investigador multicultural
- ☐ Organització de grups operatius de treball

Procés de treball:

1. Estat de la qüestió:

- ☐ Informe sobre polítiques europees de formació i ocupació
- ☐ Estratègies de formació
- ☐ Entrevistes a persones que participen en els diferents sistemes: empresàries (mercat de treball), formadores i treballadores.

2. Identificació preliminar de les barreres per a la inclusió social i laboral de la comunitat Gitana:

- ▣ Racisme: explicitació de prejudicis, superstició, ús de la llei per discriminar
- ▣ Sexisme: doble exclusió de la dona, tesi del sometiment femení
- ▣ Segregació educativa: exclusió en l'accés, compensació i oblit
- ▣ Perspectiva distorsionada de l'*altre*: etiquetatge respecte expectatives professionals, etiquetatge respecte a la motivació de la comunitat gitana

3. Les habilitats i competències:

- ▣ Habilitats requerides en la societat del coneixement.
- ▣ Perfils professionals emergents en la societat del coneixement
- ▣ Perfils professionals de la comunitat gitana.

Treball de camp realitzat mitjançant les tècniques del Relat de vida quotidiana, Observació comunicativa i Grup de discussió comunicatiu. Aquestes tècniques responen a les premisses de la metodologia comunicativa.

En el projecte es realitza l'anàlisi a dos nivells: L'anàlisi de necessitats per accedir al mercat de treball (ANAT) i l'anàlisi de les competències pròpies de la comunitat gitana (ACOT). Amb l'ANAT es tracta d'identificar quines necessitats està demandant la comunitat Gitana per poder accedir al mercat de treball (no es tracta d'identificar dèficits) i amb l'ACOT, identificar les competències o habilitats que han desenvolupat a través de l'experiència, la convivència i la formació, així com els factors que han afavorit o impedit el seu desenvolupament.

Una de les majors aportacions del projecte és la metodologia comunicativa. Donada la importància que aquesta té respecte al contingut d'aquesta tesi, reservem l'exposició de les principals característiques d'aquesta al capítol següent destinat a les conclusions i propostes futures.