

# 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](http://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](http://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](http://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**

## **CONCLUSIONS**

---

En aquest capítol desenvolupem un resum de les idees principals de cada capítol en el que es plasma les aportacions de teories i pràctiques que fan referència a la societat actual amb les seves implicacions per al treball i la formació. Veiem l'estat actual de les polítiques orientades a l'educació permanent i els sistemes basats en competències així com els models d'acreditació d'habilitats o competències senyalant les metodologies d'anàlisi, les seves limitacions i possibilitats. Es presenten algunes pràctiques educatives com a referent de formes superadores de l'exclusió, per acabar amb unes orientacions basades en pràctiques i teories des d'un enfocament comunicatiu per a l'anàlisi i l'avaluació d'habilitats o competències.

### **8.1. La societat de la informació i el treball**

La societat de la informació caracteritza per la centralitat de la informació i la comunicació en tots els àmbits de la vida, acompanyada del procés de major globalització econòmica. És un procés d'imparable expansió que afecta tota la societat i qualsevol racó del planeta de manera global, bàsicament en dos aspectes: la base de riquesa d'una banda i la globalització.

La base de la societat de la informació trasllada la riquesa dels béns materials cap al coneixement i els recursos intel·lectuals de les persones, la seva capacitat de processar i projectar la informació.

La globalització afecta, com analitza Castells, a les esferes informacional i econòmica però d'igual manera també incumbeix, com hem vist de les teories de Beck i Giddens, les dimensions ecològica i cultural generant processos de destradicionalització i reflexivitat, així com la globalització de la cooperació o la del treball.

Es globalitza el capital humà i la mà d'obra però mentre que les persones molt formades i especialitzades poden decidir els seus moviments de ocupacionals

en el mercat de treball global, les que no tenen una formació en les habilitats bàsiques, no. Les que pateixen la reconversió industrial es veuen abocades a l'atur com a conseqüència de la deslocalització. Les que fugen de la misèria de les regions més pobres o excloses del planeta, es veuen empeses pel corrent globalitzador del mercat de treball cap al desplaçament forçós, com és el cas de la immigració, preferint treballs d'explotació a l'exclusió.

Hem vist com els canvis socials i econòmics que es produeixen en el que hem anomenat la societat de la informació, tenen efectes sobre el treball humà i la seva organització. Ressaltem alguns d'aquests: la flexibilització, els canvis en l'estructura ocupacional i la transformació de les professions i de la cultura del treball.

La flexibilització ve originada perquè les comeses laborals i el temps de treball poden adaptar-se constantment als canvis i necessitats dels productes, els processos i els mercats, gràcies al desenvolupament de les TIC i al mercat de treball i l'economia globalitzada.

Els canvis en l'estructura ocupacional es concreta en el creixement de treballs d'elevada qualificació i, al mateix temps, l'augment dels de baixa qualificació. Creixen més els treballs d'alta qualificació en valors relatius però en valors absoluts ho fan més les feines de baixa qualificació. Les jornades i torns laborals es flexibilitzen i la mobilitat de les feines com a conseqüència de la fidelització al client o la reestructuració del treball fa que les feines esdevinguin més inestables i canviants, exigint a les persones més polivalència i capacitat d'adaptació.

La transformació del treball avança cap a una major complexitat de les feines que forcen a treballar en equip, les organitzacions són les que cada cop més proveeixen de serveis i no el professional individualment. Apareixen noves professions que, a més de cobrir els nous camps d'actuació, competeixen amb les ja existents que tendeixen a desaparèixer, poca valoració del coneixement basat en l'especialització i pèrdua dels privilegis de les professions. Augmenta l'autonomia professional acompanyada de la creixent responsabilitat social de

retre comptes a la societat i als clients, és el cas del treballador autònom i de l'empresari públic. La qualitat és un dels requisits que s'afegeix al sistema de producció i al proveïment de serveis, de la que l'autoavaluació i l'auditoria són elements essencials del desenvolupament professional i la formació contínua.

Mentre unes professions desapareixen i d'altres apareixen noves, n'hi ha que es mantenen, amb un nivell d'ocupació descendent o estacionari, són les professions tradicionals com la d'agricultor, botiguer o enginyer nuclear, amb continguts similars als de l'època industrial. Les que es transformen passen a ser professions emergents que es caracteritzen per ser 'antigues' professions amb una evolució dels seus continguts i amb un nivell d'ocupació superior a la mitjana. Les professions emergents són les que estan relacionades amb la comunicació, la innovació, la tecnologia, la qualitat, la formació i el medi ambient. Les noves professions, en canvi, creixen lligades a la comunicació, als béns culturals, a l'art i la publicitat, al turisme i al temps lliure, la salut i serveis socials així com també en el camp del medi ambient, avaluació d'impacte, protecció, recuperació i vigilància, etc. Aquest fet ha motivat l'impuls de polítiques actives per a la creació d'ocupació dins una visió social més integrada, a partir de la recerca i detecció dels nous perfils i professions, promovent noves vies generadores d'ocupació com els jaciments d'ocupació.

Els jaciments d'ocupació descarten les activitats productives industrials o de serveis introduint implícitament el component territorial de proximitat i el seu desenvolupament integrat que reforcen la competitivitat de l'economia europea i el benestar de la població, configurant un espai privilegiat per a la intervenció pública, privada i associativa. Es tracta de transformar les noves necessitats socials en demandes de noves activitats i serveis per a la majoria de la població, en els àmbits dels serveis a la vida quotidiana, a la millora de la qualitat de vida, als serveis d'oci i als medioambientals.

Totes aquestes transformacions tenen com a conseqüència un canvi en la cultura del treball que afecta a les relacions personals i socials, als sistemes de formació i cultura.

També hem analitzat com la transició de la societat industrial a la societat de la informació va moure un procés que suposà una dualització. Aquesta ha generat l'exclusió de zones o regions senceres del món i de parts de la població dels països rics en base a la nova divisió internacional del treball que, a partir de les funcions de treball i perfil laboral, es determina la possibilitat de pertànyer a la xarxa de l'ocupació i la producció. En les nostres societats, la possibilitat d'estar connectat a la xarxa i el nivell de relació en la presa de decisions en aquesta ve marcada en gran mesura pel nivell de formació.

Aquesta dualització afecta especialment sectors concrets de la població per raó de gènere, ètnia, edat i nivell d'instrucció. L'edisme, també com a perjudici social limita les possibilitats d'ocupació de les persones aturades majors de 45 anys. D'alta banda, tal com hem comprovat amb les dades, les persones amb menys formació són les que tenen l'índex més baix d'ocupació.

Els efectes d'aquests canvis socials també repercuteixen profundament en l'educació donat que les noves formes de treball, derivades de la societat de la informació i la globalització, requereixen capacitats que sobrepassen les competències proporcionades pels sistemes educatius. Davant dels canvis, els sistemes educatius tenen plantejats uns quants reptes.

Els reptes estan en la transformació al voltant de la necessitat d'una major obertura i flexibilitat, de la necessitat de respostes a la diversitat, de canvis en la forma de transmetre els coneixements i de transformar les característiques de l'educació tradicional cap a una educació informacional.

Ens els sistemes educatius s'ha de transformar la tradicional idea d'una formació dosificada a una d'informació sense límits, l'organització unidireccional i seqüenciada (amb temaris establerts i estandaritzats) cap a l'organització en xarxa flexible a partir d'objectius i projectes, canviar el llapis i la pissarra per les TIC, canviar la formació en base a coneixements per la formació d'habilitats o competències i basada en el suport al treball del discent en comptes del manteniment de la relació docent-discent. Una transformació que exigeix de

l'educació major flexibilitat i democràcia de les estructures i processos, en el sentit d'Apple.

Els altres reptes són els de respondre les necessitats de formació que demana el canvi organitzatiu de les empreses derivat del paper central que tenen en la societat de la informació els recursos humans.

El que hem analitzat fins ara condueix a l'afirmació que les persones treballadores del segle XXI han de dominar una sèrie d'**habilitats bàsiques** per poder tenir accés a l'ocupació i mantenir-se ocupades. Aquestes habilitats poden adquirir-se en el treball o mitjançant la formació reglada però també a través de la pràctica i l'exercici professional en relació amb altres persones.

Aquestes habilitats bàsiques estan molt vinculades a les habilitats de comunicació i als requeriments dels perfils emergents com són les **habilitats de treball en cooperació i en equip**, que requereix restar obert als arguments de les altres persones i de donar arguments per arribar a acords; les **habilitats de processament de la informació** que implica ser capaç d'entendre les diferents tipologies de textos, de criticar, interpretar i relacionar diferents fonts d'informació, d'interrelacionar conceptes i d'innovar en front l'estandarització del coneixement; les **habilitats per a la resolució inventiva de problemes** a partir de donar respostes adequades a situacions concretes, ser capaç de planificar una situació i de prendre iniciatives i decisions; tenir **competències interculturals** que consisteix en tenir capacitat de relació amb altres cultures, habilitats socials (comunicació, interacció i aprenentatge intercultural) i l'aprenentatge de noves llengües; l'**habilitat per a la generalització** a partir de l'extrapolació de situacions d'un context a l'altre; tenir la **capacitat per a la flexibilització** a partir de l'adaptació al canvi en qualsevol situació; capacitat per assumir riscos; tenir la **capacitat per entendre el sistema econòmic general en l'àmbit quotidià**; desenvolupar l'**autoaprenentatge** i l'**aprenentatge en col·laboració** a partir de la capacitat d'aprendre a aprendre al llarg de tota la vida, en qualsevol situació, edat i moment, saber aplicar i utilitzar diferents nocions conceptes i instruments (càlcul, escriptura, lectura,...) adquirides en qualsevol àmbit; l'**habilitat d'aprendre dels errors mitjançant**

l'anàlisi de les pròpies accions a partir de l'autoreflexió individual o grupal, l'anàlisi crítica a través de la interacció i jutjar una situació i extreure'n conclusions; **l'habilitat per a l'ús de les TIC** amb capacitat de gestionar i processar la informació i de la utilització de les noves tecnologies en activitats concretes.

Tot el que hem analitzat fins ara desemboca en la necessitat d'una formació al llarg de tota la vida per a totes les persones adequada als requeriments i característiques de la societat de la informació, sense exclusions.

## **8.2. El Paradigma comunicatiu**

Després de fer una anàlisi a la societat, els canvis en els treball i els requeriments que aquests fan a les persones a i l'educació, en el segon capítol hem fet un repàs al canvi d'enfocament de les ciències socials.

Hem vist com la racionalitat instrumental de la modernitat ha constituït l'organització del treball, els sistemes socials de producció científica, burocratitzant-los. Aquest procés i la implantació del positivisme van allunyar les persones de les decisions importants substituïnt les seves veus per la dels tècnics o experts. D'aquesta manera la modernitat es quedava amb els valors de l'objectivitat avalada per la raó científica i els valors paternalistes, excloents, d'aquests experts.

La divisió del treball per sectors o tipus d'activitat productiva conduent cap a l'especialització que separa els treball, respon als criteris d'organització racional de la modernitat. Aquesta organització laboral en base a la productivitat canvia la relació entre les persones, el treball i la societat capitalista separant el món del treball situat a l'esfera pública del món de la vida que es relega a l'esfera privada. Se separa també la formació del treball, donant lloc a les escoles industrials i tècniques.



Es materialitza el treball i es mercantilitzen les aptituds i habilitats necessàries per a desenvolupar-lo, generant la pèrdua de sentit i de l'humanisme en el treball. Amb el taylorisme l'empresa utilitza els coneixements científics per incrementar la productivitat obeint a la categoria econòmica quantificable.

Hem advertit com la base metodològica d'anàlisi del treball i la formació consolida un model tècnic basat en l'expert proveït de tècniques i instruments objectius i mesurables.

Les aportacions del constructivisme social i psicològic aporten una nova comprensió de la realitat en la que el món de la vida apareix com l'espai de construcció i comprensió de la realitat, a partir de processos d'externalització, objectivació i internalització. L'aprenentatge s'explica també des dels processos d'assimilació i adaptació.

El gir lingüístic i el desenvolupament de teories duals que contempen tant als subjectes com als sistemes, ha transformat les ciències socials superant el constructivisme i funcionalisme. Hem seleccionat les aportacions d'alguns dels teòrics de les ciències socials i d'un dels pedagogs (Freire) més importants.

El darrer Bruner amplia el seu marc teòric per tractar aspectes socials i culturals de l'aprenentatge retornant als estudis de psicologia popular com a instrument per a la cultura i la creació de significat, a partir d'una construcció interactiva del 'jo'.

Chomsky inclou, a partir de la idea de la universalitat de generació de llenguatge, una nova orientació en la teoria d'adquisició del coneixement. Separa el concepte de competència del d'actuació en definir-la com un sistema de regles lingüístiques que tenim universalment tots els éssers humans i que ens permet generar llenguatge, és la capacitat de llenguatge que tenim independentment de la nostra llengua o cultura. El concepte d'actuació, llavors es refereix a l'aplicació, segons contextos socioculturals i opcions personals, d'aquesta competència.

Hem recollit la proposta de Mead que explica que la persona és capaç d'establir un diàleg amb sí mateixa (podent ser simultàniament subjecte i objecte) a partir de la relació entre el 'jo' i el 'mi' amb la pròpia persona permetent que, en situacions d'interacció amb altres persones, pugui concebre's de manera diferent una afirmació d'una altra persona, perquè permet avançar en la comprensió de les relacions entre persones en situacions de treball o educatives.

L'explicació vigotskiana de la teoria de l'activitat, des de la perspectiva de la interacció de llenguatge i pensament, és una de les bases que permet avançar cap a la comprensió de l'aprenentatge social a partir de l'actuació.

Ens hem fixat en l'explicació de Schütz de l'habilitat en el coneixement 'útil' i el coneixement 'recepta' per detallar com actuen d'integradors del cabal del coneixement en conformar la rutinització de l'acció. Aquest coneixement quotidià que és adquirit en un procés d'experiència 'problemàtica' aporta llum a la comprensió entre coneixement i execució d'una acció.

Freire proposa una teoria de l'acció dialògica a partir de la pedagogia de la pregunta, l'educació no bancària, la superació del fatalisme, la idea de la comprensió crítica del món i la seva transformació a partir d'aquesta acció dialògica per la que les persones participants es converteixen en protagonistes.

De la teoria de l'acció comunicativa de Habermas hem estudiat els tipus d'accions per arribar a la comunicativa que és la que possibilita una entesa entre les persones i la seva capacitat d'acció basada en l'argumentació, en un diàleg igualitari amb pretensions de validesa, i no de poder, per a arribar a un consens. El llenguatge és l'eina d'entesa que coordina l'acció comunicativa permetent la crítica mútua entre subjectes, en una situació de parla basada en la igualtat, i no en l'acció estratègica.

Habermas planteja una concepció dual de la societat a partir del concepte del món de la vida i la seva relació amb el sistema. Planteja els dos pols d'aquesta dualitat a partir del concepte de món de la vida, que pren de Schütz

reelaborant-lo en base a la interacció lingüística i la utilització de sistema, que pren de Parsons. Els sistemes que tenen el seu origen en el món de la vida tendeixen a colonitzar-lo essent possible descolonitzar-los mitjançant l'acció comunicativa.

Les noves propostes de la teoria crítica actual avancen en aquesta direcció conformant el gir dialògic de les ciències socials.

D'igual manera, en el marc de la societat de la informació, des dels contextos de treball, els de la política i grups socials fins als espais de convivència familiar s'estan vivint transformacions en la gramàtica de la vida quotidiana, en els que diàleg està ocupant cada cop més espai. Així el diàleg té avui molta més rellevància que en la societat industrial.

Les anàlisis de la teoria crítica avancen en l'estudi de les transformacions que el moviment dialògic està generant en la societat i les limitacions amb les que aquest es troba, com poden ser, per exemple, tal com hem vist, algunes de les reaccions corporatives davant de la pèrdua de poder d'alguns sectors o professions. Les barreres que impedeixen aquestes transformacions dialògiques es distingeixen en dos tipus, les tradicionals i les sistèmiques.

En aquesta tesi hem volgut evidenciar algunes de les barreres tradicionals, com són el fre al desenvolupament de polítiques o models renovadors degut a les inèrcies del passat. Ens ha interessat posar de relleu les barreres sistèmiques que s'han desplegat en el si dels sistemes de formació o en els instruments per a l'acreditació d'habilitats i competències però també en veure quins elements poden, en comptes de frenar les dinàmiques dialògiques, impulsar-les o orientant-les cap a la transformació social.

L'aplicació de pràctiques dialògiques en les relacions educatives i d'anàlisi amb les persones, ofereix la possibilitat, a partir del reconeixement de la pluralitat de veus, d'una millor comprensió de la realitat per actuar sobre el poder del sistema i les barreres que aquest presenta a la transformació.

### **8.3. Diferents concepcions d'aprenentatge**

Els canvis en la societat de la informació i les ciències socials coincideixen i fan aflorar les transformacions que es produeixen en les concepcions de l'aprenentatge de les persones adultes que permeten superar les teories del dèficit, basades en la falta de confiança en les capacitats de reflexió i actuació de les persones adultes. Hem constatat com la teoria del declinament de la intel·ligència de Wechsler i la teoria genètica de Piaget, que han estat molt influents en educació, han reforçat científicament els prejudicis edistes per la seva omisió de les diferents possibilitats d'aprenentatge en l'adulthood generant una formació compensatòria basada en els dèficits i barreres a la participació de les persones adultes, especialment a les de menor nivell d'instrucció.

Hem vist com els resultats dels estudis longitudinals de Schaie qüestionen la validesa dels estudis en els que es basa Wechsler, revelant com l'adequabilitat de la metodologia i dels instruments d'anàlisi poden condicionar els resultats d'un estudi. Per tant el fet no està en si la intel·ligència declina o no, sinó en la metodologia d'anàlisi: el tipus i selecció dels factors que poden augmentar, més fàcilment, amb l'edat i dels que tendeixen a disminuir.

La teoria del declinament de la intel·ligència adulta queda àmpliament superada per les aportacions de Cattell, modificant la concepció mateixa del que es considerava intel·ligència establint la distinció de l'habilitat intel·lectual entre intel·ligència fluïda i intel·ligència cristal·litzada. La intel·ligència cristal·litzada vinculada a l'experiència del context socio-cultural en el que es desenvolupa la persona, pot anar creixent al llarg de tota la vida mentre que la intel·ligència fluïda, més lligada a la base fisiològica, sí que tendeix a decreixer amb l'edat.

El concepte d'intel·ligència cristal·litzada ha evolucionat cap a la noció del pensament pràctic dels estudis transculturals d'Scribner i Cole a partir de la perspectiva històrica de Vigotsky. Pel que fa a l'aprenentatge, cal subratllar la importància d'aquest enfocament perquè a diferència de Piaget, Vigotsky remarca la importància de posar els orígens del coneixement en les

interaccions socials en les que participen les persones i la relació que s'estableix entre pensament, llenguatge i actuació. Dins aquesta perspectiva, Cole i Scribner estableixen que el tipus d'habilitats cognitives de les persones és el resultat de la relació entre els processos cognitius i la pràctica diària, pel què el principal condicionant del desenvolupament dels processos cognitius és, precisament, la seva funció. Així queda en entredit que les formes superiors de pensament depenguin més directament d'un procés de formació estructurat i reglat que no pas de la funcionalitat de l'operació mental a realitzar. Aquest aspecte és de rellevant importància de cara a la conceptualització de les diferents formes d'aprenentatge: l'aprenentatge formal-escolar i l'informal de la vida i el treball.

Dins d'aquest enfocament, per a l'anàlisi dels aspectes referents a l'aprenentatge hem recollit la teoria de l'activitat de Leontiev i la diferenciació pedagògica que fa Posner entre el sector informal i el formal en base a l'activitat. En especial per la reflexió sobre la idea com l'activitat entesa com un sistema, amb la seva pròpia estructura, conforma i transforma el context mitjançant l'acció de l'individu. L'actuació de la persona ve determinada pel marc de referència i el context a partir de les interaccions que s'hi donen però també pel rol pres en l'actuació amb la que la persona transmet les impressions de 'si mateixa'. És aquest context definit socioculturalment, com el del treball o el de l'escola, el que condiona i alhora és condicionat per l'activitat, esdevenint aquesta com una interpretació i una creació socio-cultural determinada pels participants.

L'acció en el context ve determinada pel seu propi objectiu mentre que l'operació està relacionada amb les condicions concretes en les que es duu a terme aquesta acció. Així, essent les operacions 'materialitzacions' de les accions sotmeses a situacions i condicions diferents, la mateixa acció pot variar segons la situació.

En l'anàlisi del treball i l'educació i atenent que ambdós responen a 'motius' diferents, en el sentit de Leontiev, hem determinat que el context institucional i situacional de l'activitat, condiona aquesta proporcionant al mateix temps un mitjà per a relacionar els fenòmens de tipus social institucional amb els

psicològics individuals, fet que cal tenir en compte tant en l'anàlisi dels aprenentatges com de la formació en funció del que motiva l'activitat i l'acció.

A partir de l'explicació integrada de la ment en acció, de la teoria de l'activitat, Scribner determina que el pensament pràctic està integrat a les actuacions que les persones realitzen de manera interactiva amb les altres persones i l'entorn. Com que les persones actuem en variades realitzacions quotidianes per a dur a terme actuacions que tenen sentit en la nostra comunitat, utilitzant els estris i codis que li són propis, el contingut i materialització concreta de les activitats així com de les motivacions es troba en continu canvi, tal com canvien també els processos mentals incorporats a aquestes activitats. Així l'aprenentatge pràctic en el treball és diferent al de l'aula i conforma una forma d'activitat mental diferent.

Per això valorem la importància que l'anàlisi del pensament pràctic, mobilitzat en les activitats laborals, inclogui la participació reflexiva de les persones treballadores ja que, les activitats diàries de treball, conformen sistemes d'aprenentatge que permeten que les persones puguin assolir una comprensió conceptual sobre el treball fins i tot sense una extensa formació acadèmica o professional. Perquè, com conclou Scribner, moltes de les destreses que els educadors han assumit que podrien ser apreses a l'escola o com a l'escola, han estat apreses en el lloc de treball per persones que no posseeixen educació formal.

En aquest sentit i complementant les aportacions d'Scribner hem pres de Polanyi la distinció que estableix entre coneixement tàcit i explícit. El primer és no formulat i fa referència al coneixement que tenim d'una cosa o un fet en el moment d'actuar mentre que el segon es refereix al 'coneixement' que s'ha formulat científicament a partir dels esquemes conceptuals i que té un caràcter públic. En canvi, el coneixement tàcit, que té l'aparença d'una activitat pròpia i particular, actua diferentment en funció de les situacions i contextos. Però, tal com també expressa Polanyi, el desenvolupament del coneixement explícit, propi de la ciència, ha envaït el coneixement tàcit, fins a ignorar-ne la seva vàlua.

La teoria del coneixement tàcit es basa en l'aprenentatge en contextos concrets mitjançant una reorganització de l'experiència, a partir d'una comprensió implícita de la realitat que permet dur el judici personal a aconseguir aquesta comprensió en l'àmbit del nostre fer habitual. L'activitat tàcita, en la que es produeix un acte de participació personal en el nostre coneixement explícit de les coses, es produeix de manera no reflexiva i conforma un coneixement manifestament personal.

L'experiència esdevé cabdal en les formes de realització d'una activitat laboral ja que aquesta ve conformada per característiques del coneixement tàcit i pensament pràctic com: la flexibilitat en la forma de resoldre problemes formalment idèntics, dreceres creatives per a simplificar i economitjar l'esforç físic o mental, bona sintonia amb l'entorn i utilització efectiva del coneixement específic del context.

### **L'experiència font d'aprenentatge d'habilitats i competències en el treball**

Tenint en compte que l'experiència influeix en el com s'adquireix el coneixement professional, hem volgut fer referència a les aportacions dels enfocaments que tracten l'aprenentatge en l'acció del fer professional d'autors com Schön i Ryle, fent un petit esment a Errant, perquè contemplen les formes diferents de conèixer i aprendre, aportant elements diferents per als dissenys de formació professional, especialment la necessitat d'un reconeixement de la varietat del tipus d'habilitats i coneixements que necessiten operacionalitzar les persones treballadores (o professionals) amb una certa experiència i, com a tal, poder replantejar estratègies per a la seva formació bàsica, contínua o especialitzada. En aquest sentit hem rescatat la idea del 'saber fer' i el 'saber què' de Ryle, especialment perquè han tingut fortuna en una part important de les referències de la formació i avaluació de les habilitats i competències professionals.

Schön diferencia entre el saber-de-l'acció i saber-en-l'acció professional que es desplega i desenvolupa gràcies al *saber com* inherent i inseparable de l'acció permetent-li actuar eficaçment en situacions diferents. El coneixement de

l'acció o explícit s'adquireix després d'un procés reflexiu que permet prendre'n consciència i poder-lo explicitar. L'autor, en la seva teoria del professional reflexiu, s'inclina a favor dels processos intuïtius amb els que els professionals fan front a les diferents situacions 'problemàtiques' del dia a dia laboral i n'explica els components del seu procés.

La importància d'aquest procés, que permet la conversió del coneixement tàcit (en-l'acció) al coneixement proposicional (de-l'acció), és el que fa necessari un plantejament de nous models de situacions, reflexives, que permetin controlar de manera novament significativa i diferent els coneixements adquirits per l'experiència, a les persones treballadores. D'aquí parteix la necessitat de superar les concepcions dicotòmiques entre els dos tipus d'aprenentatge o coneixement a partir de propostes integrades en les que l'acció i la teoria, l'aprenentatge tàcit i explícit es posin en contacte i es complementin mútuament. Per aquest motiu les aportacions d'enfocaments de l'aprenentatge des de les organitzacions de treball han complementat la nostra recerca.

### **Enfocaments de l'aprenentatge des de les organitzacions laborals**

Els cercles d'aprenentatge i la teoria de l'expansió d'aprenentatge d'Engeström permeten dilucidar i evidencien, a l'igual que la teoria de creació de coneixement de Nonaka i Takeuchi, que la posada en comú de tot tipus de coneixement i aprenentatge a partir del diàleg i la reflexió col·lectiva esdevé una forma d'ensenyança-aprenentatge que contextualitzada en el lloc de treball permet avançar en la línia d'adquisició de nous aprenentatges. Però el que és més important és que la seva funció no és limitada a la formació sinó que, anant més enllà, permet ser un procediment de generació de nou coneixement basat en la pràctica i experiència laborals, alternatius o complementaris als procediments científico-tècnics formals, basats en la metodologia de la ciència.

La teoria dels cercles d'expansió d'aprenentatge es basa en la idea de la posada en comú del 'qüestionament' d'una pràctica rutinitzada, acceptada i normalitzada per, de manera col·lectiva, analitzar-ne el qüestionament i buscar-hi les solucions o formes de millora. El procés que es dissenya a partir de la



formalització de la solució, expressada proposicionalment, condueix cap a un nou model o pràctica i la seva implementació a partir de la pràctica i la reflexió.

La teoria de creació de coneixement organitzacional es basa en la premissa que el coneixement es crea i s'expandeix a través de la interacció social de coneixement tàcit i explícit. Es presenta a partir del trencament d'algunes de les dicotomies existents com la integració entre coneixement explícit i tàcit, ment i cos o individu i organització, que conformen l'aprenentatge. S'organitzen procedimentalment a partir de la creació de *condicions facilitadores* que dins l'organització permetin les 'quatre' formes de conversa cap a la transformació de 'l'espiral de coneixement'. Es tracta d'un procés basat en la transformació en espiral de les dues dimensions del coneixement, epistemològica una i ontològica l'altra, en totes les direccions i, al seu temps, la seva interacció a través de la dimensió temporal. El procés cíclic de l'aprenentatge o 'conversió del coneixement' que és entès com un recurs o producte de l'empresa, s'explica mitjançant el seguiment d'un model dinàmic que transforma el coneixement tàcit individual en compartit (socialització), el tàcit en explícit (externalització), l'explícit en operacional (internalització) i aquest en sistèmic (combinació).

En aquests models es dóna molta importància a la participació de les persones treballadores però especialment es fa èmfasi en la figura del facilitador de creació de coneixement, com a conductora de tot el procés, així com la de l'emprenedor. La seva pràctica potencia la figura de l'emprenedor i el perfil professional del facilitador, cosa que l'especialitza. En institucionalitzar-se limita el relleu que haurien d'adquirir el desenvolupament de les destreses emprenedores, d'entre les que tenen un paper molt destacat, per a totes les persones, les habilitats comunicatives.

Un altre aspecte a ressaltar ve determinat per l'anàlisi de l'experiència laboral a partir de la seqüenciació de l'adquisició d'habilitats en els cinc nivells de Dreyfus. Es tracta de processos deliberatius en els que entren en joc una combinació adequada de coneixements tàcits i proposicionals, de judici i situació i criteri professional que guien l'acció. El nivell d'expertesa professional

al que s'arriba després del que Dreyfus seqüencia en les etapes de 'novell', 'principiant avançat', 'competent', 'proficient' i 'expert'; permet posar major èmfasi en la percepció i presa de decisions que no pas en la rutinització de l'acció. Aquest model que es basa en la manera d'enfocar i realitzar les tasques professionals genera una crítica al model de 'racionalitat calculadora' de la presa de decisions deliberativa tradicional en la selecció de les alternatives d'actuació plausibles, malgrat no té en compte els processos col·lectius de decisió vehiculades pel diàleg i la reflexió comunicativa que es produeixen en les situacions de treball grupals.

### **La intel·ligència cultural com a resultat d'un procés social i col·lectiu d'aprenentatge**

A partir de les investigacions de CREA i les aportacions d'alguns dels autors sens dubte més rellevants en la psicologia actual, tal com hem vist en el segon i tercer capítol, enunciem el concepte d'intel·ligència cultural, per l'aportació que representa de cara a una nova concepció de la constitució del coneixement i l'aprenentatge i les possibles implicacions en els dissenys d'anàlisi i de formació.

La intel·ligència cultural, partint de la racionalitat i l'acció comunicativa, engloba els diferents usos i processos d'adquisició de coneixement. Contempla una pluralitat de dimensions de la interacció humana entre els subconjunts de les quals es troben les intel·ligències pràctica i acadèmica, així com la capacitat de llenguatge i acció que tenen totes les persones. Pressuposa la interacció a partir de la qual les persones viuen i es desenvolupen, participant en diversos contextos socials i emprenent accions motivades per les institucions en les que es duen a terme.

Tant la intel·ligència acadèmica com la intel·ligència pràctica d'Scribner o Cattell com el coneixement explícit i tàcit de Polanyi o el 'know that' i 'know how' Ryle, parteixen d'una anàlisi lligada a la racionalitat cognitivo-instrumental. En canvi, el concepte d'intel·ligència cultural parteix de la racionalitat comunicativa que inclou i complementa l'anterior a partir de la capacitat d'acció comunicativa de l'individu.

La intel·ligència cultural pressuposa una interacció on diferents persones entaulen una relació amb mitjans verbals i no verbals. En aquesta, arriben a l'entesa en els diferents àmbits: cognitiu, ètic, estètic i afectiu; és a dir dels coneixements, valors, normes i tipus de relació. Així a les habilitats acadèmiques i pràctiques (que es corresponen amb els diferents tipus d'intel·ligència o de coneixement) hi afegim les habilitats comunicatives que quan es concreten en relacions iguals de treball en acció i comunicació, esdevenen habilitats cooperatives. Aquest nou concepte d'intel·ligència que avança en la línia del llenguatge a partir de la interacció social permet avançar també en les formulacions de formes d'anàlisi i disseny de la formació que contemplen la seva àmplia dimensió que s'amplia des de l'aprenentatge pràctic '*aprendre treballant*' cap a l'aprenentatge cooperatiu '*aprendre treballant i dialogant*'.

La proposta de l'aprenentatge dialògic, en aquest sentit, és el resultat de les interaccions que es donen en el diàleg igualitari' per arribar al consens, amb pretensions de validesa.

#### **8.4. Tendències de l'educació de les persones adultes i els sistemes educatius, les contradiccions**

Un cop elaborat el marc conceptual de la societat de la informació, els canvis en el treball i els requeriments a les persones treballadores i vistes les grans aportacions que el gir dialògic en les ciències socials, hem fet una anàlisi de les teories d'aprenentatge en relació a les capacitats i la intel·ligència adulta. En aquest apartat analitzem alguns elements de l'estat actual de l'educació a casa nostra i en especial algunes de les situacions derivades de les noves legislacions i reformes educatives respecte a l'educació de les persones adultes. Sense cap ànim de fer una crítica legislativa i, encara menys, apuntar-nos a corporativismes de cap mena, hem intentat posar en relleu algunes de les contradiccions de les pràctiques educatives respecte a les orientacions i polítiques perquè permeten dilucidar-ne algunes de les seves limitacions. En relació a les polítiques educatives hem analitzat els canvis de tendències i orientacions, així com les conseqüències de les reformes en els sistemes

educatius, com aquestes han transformat algunes concepcions respecte l'educació al llarg de tota la vida, l'accés a l'educació de les persones adultes i l'acreditació de les habilitats i competències.

Les habilitats bàsiques imprescindibles per afrontar els incessants canvis del procés de transformació social i econòmica passen per una banda per la capacitat de selecció, tractament i producció de la informació i per l'altra, la polivalència professional i capacitat d'adaptació a aquests canvis. La formació esdevé cada cop més necessària convertint-se al mateix temps en un instrument de promoció socio-laboral capaç de combatre l'exclusió que acompanya el procés de globalització econòmica o, per contra, en un instrument d'exclusió com una eina de selecció laboral i social.

El dret de l'educació al llarg de tota la vida per a tothom ha de presidir la concepció dels sistemes educatius per superar l'exclusió cultural i social. Es tracta de vèncer la mentalitat d'instrumentalització de l'educació cap a l'obtenció de resultats amb finalitat econòmica, els prejudicis edistes i culturals que limiten la formació de les persones adultes, especialment les menys formades, i la concepció de l'educació compensatòria basada en els dèficits que ha envaït el discurs de la formació permanent, especialment el de l'educació bàsica per a persones adultes i l'orientació instrumental vers la integració econòmica de la formació laboral ocupacional i contínua.

Per a tal efecte hem recollit l'esperit que ha impulsat les lleis d'educació del nostre país així com les tendències i declaracions emeses pels organismes internacionals i els hem contrastat amb l'anàlisi de la realitat.

Hem deduït que són les pràctiques educatives que participen del model social de participació i desenvolupament comunitari, les que a més de ser les que estan assistint a un major índex de creixement de participació (perquè, entre d'altres raons, posen l'èmfasi en la transformació social), es fonamenten en la creació d'un ambient favorable a l'aprenentatge. Aquest està basat en elements com: creació d'espais per al diàleg i de relacions intersubjectives, igualtat de tracte en les relacions, altes expectatives vers les capacitats de la persona i

possibilitats d'aprenentatge, intel·ligència cultural, participació social i educativa i desenvolupament comunitari dins d'un model educatiu basat en l'aprenentatge dialògic.

En relació a la formació de les habilitats bàsiques en l'educació de persones adultes, hem constatat que la formació bàsica i l'alfabetització és un dels objectius plantejat com a prioritari en totes les instàncies, tant nacionals com internacionals, per a garantir la cohesió social i la inclusió de totes les persones. La formació bàsica és considerada, a més d'un dret, el passaport indispensable per a la vida. Les propostes més avançades en educació de persones adultes defensen un model social d'EA en la que hi té una rellevància important la formació bàsica de persones adultes. Entenen que aquesta ha de contemplar l'alfabetització funcional, tenint en compte que l'analfabetisme funcional és una conseqüència de l'evolució de la societat i no un problema de la persona, que les persones analfabetes posseeixen en moltes ocasions habilitats i competències molt més complexes que les que exigeix el model cultural dominant.

Hem vist però que la formació de persones adultes majoritària al nostre país, exceptuant poques però excel·lents pràctiques, obeeix a un model ben diferent, l'escolar. Es tracta d'un desenvolupament de l'EA que té una oferta repartida segmentàriament en diferents serveis, administracions públiques i privades sense gaire connexió entre elles i amb un desplegament d'una xarxa pública de caire marcadament escolaritzat i poc flexible que no acaba d'estar adequada a les característiques i necessitats de les persones adultes. Aquesta realitat de l'EA no acaba de desenvolupar el concepte ampli i permanent que els organismes internacionals atorguen a l'educació de persones adultes, des de la Conferència General de la Unesco de Nairobi el 1976 i que, d'alguna manera, està present en l'esperit de les lleis d'educació, tant la LOGSE com la llei d'Educació d'Adults de Catalunya.

Pel que fa a la formació per al treball hem vist com el concepte de formació permanent ha quedat sovint al marge de la Formació Professional. Per a l'anàlisi ens ha interessat destacar com el procés d'institucionalització de la

formació per al treball ha conformat sistemes diferents -a voltes oposats- en funció si s'han desenvolupat en el context escolar o en el del treball. El resultat, dos sistemes paral·lels mútuament ignorats de formació professional. El divorci existent entre el sistema reglat de formació professional dependent d'educació i el de la formació ocupacional i contínua, relacionat més directament amb el treball i les polítiques actives d'ocupació, ha fet que les diferents estructures s'hagin desenvolupat sense cap tipus d'interrelació. En aquest sentit, s'ha constatat com l'estructura formativa existent al nostre país s'ha mostrat incapaç de donar resposta a les exigències que el treball i la societat de la informació demanda, especialment a les persones adultes.

Les tendències cap a la democratització i la participació en l'organització que aprèn han influït decisivament en les polítiques i orientacions de la formació professional cap a sistemes més flexibles i oberts. Les seves aportacions tenen rellevància conceptual i metodològica. De la banda conceptual recollim el concepte propi de coneixement a partir del reconeixement de la seva diversa tipologia a partir dels seus vessants tàcit i explícit, de la banda metodològica la facilitació del coneixement mitjançant la comunicació, el treball en equip, la consideració dels diversos coneixements i de les persones i les altes expectatives; el diàleg com a base de creació de coneixement.

Segons les orientacions i polítiques, els sistemes educatius han d'estar capaços d'incorporar les habilitats i competències que les persones treballadores adquireixen de maneres diferents en el treball, així com el seu reconeixement i acreditació. Però també han de ser idonis per a possibilitar l'accés de les persones treballadores a la formació en el marc de l'educació permanent .

La nova llei de les qualificacions i Formació Professional del 2004 neix amb la pretensió d'adequar l'FP als nous requeriments seguint les directrius de la comunitat educativa internacional i les iniciatives desenvolupades des de les pròpies organitzacions de treball, així com dels agents socials. Hem volgut recollir els principals aspectes en els que se centra, que són al voltant de la col·laboració entre el món del treball i el de l'educació per a garantir millor les

possibilitats de formació i ocupació, de facilitar la mobilitat d'alumnes i treballadors, d'integrar les tres modalitats d'FP, de millorar l'oferta i de reconèixer les competències i qualificacions professionals de les persones.

Aquestes propostes i orientacions ens han portat a l'anàlisi de les formes d'accés que tenen les persones adultes a la formació, específicament al sistema educatiu al nostre país. El que es dedueix d'aquesta anàlisi és que els requeriments per als diferents tipus d'accés –des de l'accés a la formació bàsica del GES, la Formació Professional dels CFGM ò CFGS, fins l'accés a la universitat- són veritables barreres que esdevenen insalvables per a moltes persones. Tenint en compte les necessitats de les persones treballadores, les tendències i les polítiques sobre l'educació al llarg de la vida, les formes d'accés a l'educació formal basada majoritàriament en exàmens, haurien de potenciar el reconeixement de les competències i les habilitats, no només acadèmiques, sinó també les pràctiques i comunicatives adquirides en contextos diversos a través de l'experiència.

En aquest capítol hem volgut posar de relleu la contradicció existent entre les pràctiques educatives, les orientacions i l'esperit de les polítiques adreçades al desenvolupament de sistemes formatius que s'adeqüin a les necessitats del desenvolupament i de les persones. Hem constatat que, malgrat les intencions i l'avenç de les teories, segueixen imperant les formes tradicionals d'educació com a conseqüència, en part, de les inèrcies derivades del seu procés de construcció i de consolidació.

## **8.5. De les competències, sistemes basats en competències i models d'anàlisi**

En el capítol cinquè hem fet una anàlisi dels sistemes de competències; així com dels diferents models teòrics, donada la importància que aquests han adquirit en les reformes de les polítiques d'educació i ocupació de molts països. 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.

Incideixen en les relacions socio-laborals i, de manera especial, en les relacions entre els perfils i les competències professionals demandades amb l'oferta formativa. Aquests tenen l'exigència cada cop més punyent d'actualitzar una formació continua flexible, oberta i adaptada a les necessitats del treball.

La 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. Tanmateix es posen també en qüestió els instruments i tècniques d'anàlisi del treball i la formació perquè es mostren inadequats. Davant la crisi de l'educació, els diferents països han hagut de desenvolupar paulatinament polítiques i sistemes de formació, ocupació i certificació de les persones treballadores passant de la prevalència de la qualificació a la competència.

Hem vist com les polítiques han posat moltes expectatives en els sistemes basats en competències per subsanar les limitacions dels sistemes anteriors, però també hem constatat que aquests no estan exempts de dificultats. En aquest capítol ens hem entretingut en la descripció dels sistemes basats en competències per conèixer la seva estructura i procés d'aplicació. Hem contemplat l'organització dels components dels sistemes de competències en base als blocs de l'anàlisi del treball, l'avaluació i certificació de competències i el disseny de la formació. Hem après el procés d'elaboració de la norma de competència a partir de l'enfocament de competència laboral. Aquest procés s'utilitza per determinar les habilitats necessàries per al desenvolupament d'una feina o família professional. És un procés estructurat al voltant de l'establiment de les competències requerides, la posterior identificació dels nivells de competència, la comparació del nivell de competència de les persones treballadores amb el nivell requerit per, finalment, efectuar la planificació dels programes de formació.



L'anàlisi dels enfocaments de competències ens ha permès visualitzar el problema de versatilitat del propi concepte de competència, així com també la seva evolució. El concepte de competència, lligat al treball, a la formació i als models, varia segons la conceptualització pròpia de cada organisme emissor i la trajectòria dels diferents països.

La competència es concep com una complexa estructura d'atributs i tasques, permet que ocorrin vàries accions intencionals simultàniament i té en compte la cultura del lloc de treball en la qual succeeix l'acció. Permet incorporar l'ètica i els valors com elements de realització competent, la importància del context i el fet que és possible ser competent de diverses maneres.

Un cop realitzada l'anàlisi dels diferents usos de la competència hem constatat que l'enfocament de competències basat en les ciències cognoscitives, permet avançar en la línia de les capacitats de les persones treballadores. Aquest que té les bases en Chomsky i la seva teoria de la lingüística, dóna a la competència la condició de ser *preconcebuda*.

La competència fa referència, doncs, al que una persona sap i pot fer potencialment, i en canvi l'actuació implica el que es fa en les circumstàncies del moment adaptada al context concret de realització. La competència es relaciona amb el que la persona sap que és diferent de l'actuació o la conducta, el que diu o fa.

La competència, en el sentit de capacitat abraça, l'estructura del coneixement i les habilitats que té la persona. L'actuació d'aquesta competència inclou els processos d'accés i d'utilització de l'estructura de coneixement en el que s'han forjat els coneixement i habilitats emprades, així com els factors afectius, emocionals, motivacionals, d'estil personal, etc. que influencien també la manera de realitzar i resoldre el compliment de l'acció.

A partir de la base que totes les persones, en condicions normals, són competents en el sentit potencial de competència, l'execució i posada en marxa d'aquesta competència es concreta amb el desenvolupament d'unes o altres

habilitats, desenvolupament que depèn de la persona, del context i de les interaccions de l'experiència de vida i de treball.

Després de l'anàlisi dels models de competència conductista, funcional i constructivista, de la constatació que les demandes actuals obliguen als sistemes de competències perspectives més àmplies i flexibles en connexió amb el context social i l'actuació de les persones treballadores, hem passat a l'anàlisi de les necessitats de formació i treball.

Hem vist com en el procés de diagnosi i planificació de la formació, especialment en el camp de la formació ocupacional i contínua, l'anàlisi de necessitats s'ha imposat com la pràctica comú que s'ha desenvolupat com una fase tècnica en la metodologia de l'FO. Aquestes anàlisis de necessitats que, com hem vist, poden respondre a diferents models, des dels més descriptius fins als d'intervenció (on la finalitat és el canvi o millora i en els que sol utilitzar-se la metodologia de la Investigació-Acció Participativa), parteixen de les mancances. Els diagnòstics que parteixen de l'anàlisi de necessitats basen el seu coneixement-informació en les carències o dèficits de l'organització i de les persones. Aquest coneixement de la realitat resta sempre limitat a tot allò que l'empresa o les persones no tenen i, en canvi, ignora tot el seu potencial, a partir del que sí tenen.

Dels estudis de necessitats de formació i treball hem recollit alguns que s'han realitzat a l'Estat espanyol. Aquests s'han realitzat per a conèixer els desajustaments existents entre la demanda i l'oferta de qualificacions en el mercat de treball i establir algunes bases per a la llei d'FP de 2002. D'aquests estudis es constata, com hem evidenciat en capítols anteriors, que les empreses han optat per: utilitzar personal amb títol universitari, per supervisar tasques dels operaris, per organitzar programes de formació molt estructurats llargs i costosos per a personal molt especialitzat, pel perfeccionament de professionals d'oficis tradicional i per l'enriquiment de les tasques en les àrees de muntatge.

Pel que fa als resultats dels estudis sectorials sobre necessitats de formació conclouen que cal un esforç en el reciclatge de la mà d'obra ocupada, reforçant les tendències internacionals de formació contínua.

També hem recollit les propostes d'altres estudis que denoten les limitacions dels estudis sectorials. Aquestes limitacions estan relacionades amb una concepció laboral basada en l'estructura del treball de la modernitat industrial organitzada per les famílies professionals i sectors productius. Aquests estudis avancen en la línia de l'anàlisi territorial (centrat en àmbits local, comarcal o regional) a partir d'enfocaments d'estudis d'ampli abast que contempen de manera més integrada i complexa el desenvolupament econòmic, laboral, social i educatiu de les comunitats o zones.

Aquesta perspectiva d'estudi més integrada, en la que es contempen els diferents factors que integren el desenvolupament econòmic, cultural i social, pot obrir-se a metodologies més participatives en la que s'inclogui també les reflexions i anàlisis de les persones treballadores, les usuàries etc. a més de la del personal tècnic i expert.

### ***Competència i habilitats bàsiques***

L'anàlisi dels models de competències i dels estudis de necessitats del treball i la formació ens ha permès visualitzar un parell de qüestions. Una d'elles fa referència a les metodologies i procediments d'anàlisi. Com s'ha avançat, des de l'anàlisi de tasques cap a l'anàlisi de competències i dels estudis relacionats amb l'ofici i el sector cap a perspectives més integrades. L'altra qüestió ens ha dut a reflexionar sobre l'ús i l'evolució del concepte de competència i la seva relació amb les habilitats bàsiques requerides en el treball i la societat de la informació.

Com hem desenvolupat en el capítol cinquè, partim del concepte 'habilitat' perquè fa referència a un procés de coneixement i aprenentatge però incloem el de 'competència' perquè participa del mateix sentit cognoscitiu. La irrupció de les TIC en el treball i el seu impacte en l'organització de les formes de treball en

equip, democratització de l'empresa, major participació de les persones treballadores, la variabilitat de les feines i la necessitat de reciclatge contínua, ha configurat un nou concepte de competència. Davant la moda de les competències hem utilitzat indistintament habilitat i competència.

Aquesta nova competència laboral, resultat de la construcció social del concepte de competència, que ha derivat de la qualificació a la competència i d'aquesta, en un sentit genèric, a les competències específiques, és el resultat d'una sèrie d'accions i acords conformats entre sistemes i persones. Això ha comportat que el concepte de competència individual avancés cap a un enfocament més integrat i comprehensiu que la relaciona amb habilitat i actuació, així com amb les situacions de desenvolupament. Queden obsoletes les tradicionals classificacions de competències basades en les destreses de resolució concreta del lloc de treball, en pro de les basades en capacitats transversals i habilitats clau.

Hem advertit com encara hi ha poca investigació sobre l'aprenentatge en el treball i ens hem referit a les importants aportacions d'Scribner, sobre l'aprenentatge i la intel·ligència pràctica, el coneixement tàcit de Polanyi i altres que mostren les virtualitats d'aquest aprenentatge, efectiu i generador de nou coneixement diferent a l'aprenentatge formal. Però en canvi encara no s'ha superat la concepció dicotòmica dels processos d'aprenentatge.

Les aportacions de diferents disciplines de les ciències socials, des de l'interaccionisme a la teoria de l'acció comunicativa, el concepte de l'aprenentatge dialògic que contempla la seva triple dimensió avança en la superació d'aquesta dicotomia. Entén que el món de la vida és la interiorització de la cultura però també de les dades, els comportaments i les habilitats que s'utilitzen quotidianament. Aquestes que poden ser qüestionats intersubjectivament podent assolir un major coneixement a través del diàleg. En aquest cas, els coneixements previs i les habilitats són el resultat de la interacció en un context determinat amb altres persones. Com hem vist, en funció del context i les interaccions aprenem en base a un major desenvolupament d'un tipus d'habilitats en front d'unes altres. Aquestes

habilitats poden ser acadèmiques, pràctiques o cooperatives. Les habilitats acadèmiques són apreses de manera descontextualitzada i d'estructura formal correspondrien al pensament acadèmic, el coneixement explícit o proposicional. Les habilitats pràctiques estarien lligades amb el pensament pràctic, el coneixement tàcit o del *know-how*, essent condicionades pel context en el que es desenvolupen. Les habilitats cooperatives, en ser aquelles que es desenvolupen en relacions d'igualtat sota objectius d'entesa per a resoldre cooperativament una situació, permeten ser desenvolupades en tot tipus de contextos. L'ús de les habilitats cooperatives facilita l'aprenentatge i la comprensió mútua afavorint el transferiment d'un tipus de coneixement a un altre.

Creiem que a partir del que s'ha desenvolupat i havent vist les insuficiències de les reformes educatives i dels sistemes de competències basades en concepcions conductistes, funcionals o constructivistes, cal abordar el tema de l'anàlisi del treball i la formació a partir de perspectives integrades que, com la comunicativa, resolen el problema de la transferència d'habilitats d'un a altre sistema, a partir del diàleg, permetent la interrelació entre el món de la vida i el sistema.

## **8.6. Possibilitats i limitacions dels sistemes d'acreditació d'habilitats i competències**

Un cop hem analitzat els diferents models d'anàlisi basats en competències i les habilitats requerides en el treball i la societat de la informació hem vist les característiques d'algunes de les polítiques i sistemes desenvolupats. Hem analitzat el model nord-americà, l'anglès i el francès. Ens ha interessat especialment el tractament que té el reconeixement i l'acreditació d'habilitats i competències en cada sistema.

Per fer aquest estudi hem anat a veure també les polítiques i programes que promou la Comissió europea per a analitzar les practiques més positives i

susceptibles de ser imitades, així com per desenvolupar un sistema d'acreditació i transferència de crèdits per a la Unió europea.

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 més enllà dels tradicionals canals de formació, com el del treball. La sistematització d'aquests processos de reconeixement dels aprenentatges forma part de la promoció de la formació i educació al llarg de la vida, essent aquesta un dels principals recursos per a incrementar la capacitat de les persones de processar els fluxos d'informació.

Hem vist, com el processament de símbols i sabers conforma una eina fonamental dels nous processos de producció convertint-se en un element imprescindible del desenvolupament econòmic, social i polític. També hem constatat que les persones que queden al marge de la formació, queden excloses de les dinàmiques de promoció laboral i social. En aquest context els títols o certificacions esdevenen un dels principals filtres de la selecció del personal en el mercat de treball; per tant, tenir-ne o no determina la possibilitat d'ésser inclòs o exclòs.

L'acreditació, per tant, pot ser entesa com el procés d'identificació, valoració i reconeixement d'habilitats, coneixements o competències adquirides mitjançant l'experiència de treball, diferents tipus de formació 'no reconeguda', autoformació, activitats voluntàries, *hobbies*, etc. L'avaluació de l'aprenentatge previ pot ser adreçat a l'acreditació acadèmica, a completar els requeriments de la formació o a la certificació ocupacional.

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 ò APL pot obtenir crèdits pels seus aprenentatges quant, un cop finalitzat el procés d'avaluació, ha demostrat que aquests aprenentatges són rellevants per l'acreditació que ha de rebre. Aquests estan definits oficialment a partir de l'establiment de cinc nivells de competència relacionats amb la formació.

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.

Hem vist com els sistemes d'acreditació basats en competències poden aportar beneficis a les persones treballadores, a les empreses i a les polítiques. Els majors beneficis d'aquests models és que possibiliten la valoració i reconeixement de les capacitats de les persones treballadores independentment de com les hagin assolit, faciliten i augmenten la reinserció i la mobilitat laboral, poden proveir de diagnòstic sobre les habilitats i potencialitats en relació al món del treball, les empreses i les necessitats d'aprenentatge a les persones treballadores. Així mateix les persones que ho desitgin poden definir projectes personals de desenvolupament, formació i treball millorant la informació i establint ponts entre el món educatiu i el món del treball.

També, a nivell europeu, com és el context de la Unió europea poden oferir una base per a reconèixer i protegir les competències desenvolupades en un determinat país, mitjançant procediments de validació i acreditació que possibilitin la seva traducció –homologació– en el sistema de l'altre país, com pot ser el cas de l'*Europass*.

Pel que fa a les empreses, els sistemes de competències afavoreixen el desenvolupament i la millora del seu capital humà, un dels seus valors afegits. Això possibilita la promoció de la innovació i aprenentatge permanent de les persones treballadores. Permet un canvi d'orientació de la formació en el treball a partir de la seva integració en l'organització en comptes de la seva limitació a un lloc de treball, incorporant també l'empresa com a lloc d'aprenentatge. Millorar els mecanismes de selecció i promoció del personal. Identificar millor i amb menys costos les habilitats i competències necessàries per al treball.

La posada en pràctica dels sistemes d'acreditació, l'anàlisi de l'experiència d'alguns països, així com l'evolució que han seguit els models d'acreditació en alguns d'ells, ens ha portat a conèixer algunes de les limitacions d'aquests sistemes. Els sistemes rígids tenen més dificultats que els flexibles i donen menys respostes tant a les empreses com a les persones treballadores. Una de les principals contradiccions de la posada en pràctica dels sistemes d'acreditació, especialment els més tradicionals, és que els tenen dificultats en obtenir la informació sobre allò que les persones saben fer, especialment quan es tracta d'avaluar les competències informals i de les persones amb nivells educatius més baixos. En aquest sentit els nous models d'acreditació tendeixen a desvincular-se dels sistemes de certificació vinculats al sistema educatiu i a crear processos de reconeixement de l'experiència no formal a partir de models basats en competències, més oberts i flexibles, comprensius i holístics.

Alguns dels problemes importants es deriven de l'ús dels sistemes d'acreditació és la pròpia confusió conceptual i terminològica, la disparitat de criteris, l'ús inadequat de les eines o tècniques disponibles i, finalment, l'escassa incorporació dels principis bàsics i les aportacions dels coneixements sobre l'aprenentatge i el comportament humà de les teories socials més modernes, que repercuteix negativament en l'orientació metodològica, en els procediments d'avaluació i especialment en el propi concepte d'allò que cal avaluar i reconèixer.

Altres problemes dels sistemes d'acreditació tenen a veure amb les estructures i infraestructures dels diferents sectors, zones o regions a raó de la seva



diversitat sociocultural, legal i institucional perquè en base al seu 'patrimoni cultural' mediatitzen les concepcions i comprensions dels propis models. Aquests patrimonis culturals es tradueixen en l'aplicació de diferents pràctiques pedagògiques que al seu temps han conformat els models i les cultures diverses de treball. Entre aquests problemes, també cal esmentar la dificultat de creació i manteniment d'infraestructures d'avaluació, certificació, traducció i protecció en front del frau i els abusos i de desenvolupar-les sense entrebancs corporatius o d'inèrcies conservadores.

Pel que fa a la consolidació d'aquests sistemes no podem obviar el problema de la legitimitat i validesa que ve determinat pel procés d'institucionalització i consolidació en el seu desenvolupament i desplegament. En funció de com s'articuli aquest procés en el que hi entren en joc els propis sistemes i conceptualitzacions, però també l'administració, els agents socials, els i les professionals i les persones treballadores s'establirà una major o menor confiança per part de les persones usuàries de l'acreditació.

Finalment, entre els problemes volem destacar que una de les limitacions bàsiques de l'avaluació d'habilitats adquirides per l'experiència, des dels propis sistemes de competències, rau en la seva conceptualització basada en teories d'aprenentatge tradicionals encara hegemòniques i que ja han estat abastament superades. Podem dir que aquesta dificultat necessita que els procediments de validació de competències superin el constructe dels sistemes de formació especialment en els aspectes referents al reconeixement de les habilitats i competències proveïdes per l'experiència i adquirides de manera no formal. Això afecta de manera directa a la metodologia d'anàlisi i avaluació de les habilitats i competències.

Hem volgut fixar l'atenció en la metodologia d'anàlisi i avaluació dels sistemes de competències perquè la selecció d'una o altra opció metodològica determina en gran mesura l'orientació d'un sistema i situa concretament a favor dels principis als que serveix i desenvolupa. Entre les opcions metodològiques podem bastir-nos d'aquelles que admeten un caràcter individual, social i contextual de les habilitats i competències a avaluar, utilitzant diferents

tècniques d'avaluació, o recórrer als sistemes experts electrònics que responen a una avaluació ordenada i 'objectiva', independent de l'acció i el context, amb l'avantatge del baix cost i la suposada objectivitat.

Un repàs per algunes de les pràctiques actuals en ha constatat que la validació dels instruments i tècniques d'avaluació continua essent en base als criteris de la ciència positivista. L'organització de la informació, la manera de transmetre-la o la forma que es sol·licita per transferir-la està sotmesa a paràmetres culturals i codis formals hegemònics bastats en el saber proposicional, i de manera concreta, l'ús majoritari de les proves objectives i exàmens.

Aquests mecanismes, creats amb la filosofia d'oferir el servei de reconeixement i acreditació de les habilitats que tenen les persones, deixen d'exercir la seva funció quan, en no contemplar altres codis i plantejaments, discriminen a les persones adultes no socialitzades en contextos diferents al formal i amb baix nivell d'instrucció perquè acaben mesurant només allò que la persona no sap. El potencial de coneixements i les habilitats adquirides formulades en base a codis diferents queden ignorades i desapreciades. Conseqüentment desapareix la possibilitat del seu reconeixement i acreditació.

Les persones que posseeixen habilitats i competències diferents veuen negada la possibilitat de desenvolupar-les en ser aquestes ignorades i experimenten una avaluació negativa.

En aquesta anàlisi de l'avaluació hem volgut introduir un element de reflexió que creiem cabdal per a la comprensió d'aquest fenomen basant-nos en l'explicació del coneixement expert de Giddens. El coneixement expert, instaurat per la veritat tècnico-científica del positivisme ha eclipsat i s'ha imposat sobre els altres, consolidant-se com l'adequat i validat per a l'anàlisi i l'avaluació. El coneixement expert posa la confiança purament en la presumpció de competència tècnica, aquesta és vestida per una sèrie d'instruments tècnics que la preserven fent-la hermètica als profans. Els profans que no coneixen el codi o llenguatge tècnic específic, queden per sota al marge amb el consegüent desconeixement del contingut d'allò preservat.

Aquest fet genera desconfiança en el sistema, resistències o rebuig per a l'avaluació i la formació, cosa que alimenta el cercle viciós del fracàs i la no participació.

D'aquesta manera, i en contra dels seus objectius, els sistemes d'acreditació d'habilitats generen un efecte contrari al propòsit de l'educació permanent i cohesió social reproduint i aguditzant les desigualtats culturals i socials.

Arrel d'aquesta anàlisi ens situem en la constatació que és un avenç important per a les persones treballadores i les empreses, així com per la comunitat en general, desenvolupar adequadament un sistema d'acreditació d'habilitats i competències, en el que la forma d'avaluació es revela com una peça fonamental. Tanmateix és especialment important que aquest sistema, a més, permeti dotar a les persones dels recursos adequats per establir ponts entre la formació i el treball a partir d'instruments –com el carnet de competències- i de procediments d'acreditació adequats per a totes les persones. Aquests han de poder ser dipositaris de la confiança tant de les persones treballadores com de les organitzacions de treball i formació. La confiança serà mesurable a partir del seu valor d'ús i reconeixement social.

## **8.7. Estudis i pràctiques per a la superació de l'exclusió de persones adultes**

En aquesta tesi ens ha interessat també destacar algunes pràctiques educatives possibilitadores de la inclusió de totes les persones. D'elles destaquem alguns elements que aporten procediments que poden ser de referència per a la superació de les limitacions dels sistemes d'anàlisi i avaluació d'habilitats i competències.

El primer model que hem examinat ha estat l'Escola de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí de Barcelona. En aquest examen s'ha mostrat com a partir de la gestió participativa i democràtica d'un centre de persones adultes integrat en un barri es desenvolupen millor sistemes de formació interna, de revisió del

projectes, d'acollida de les persones participants, voluntàries i col·laboradores. Hem vist també que es treballa en la línia de l'aprenentatge dialògic i comunicatiu en les diferents pràctiques educatives. A partir d'aquí ens hem fixat en les característiques i idees guia que en el centre impulsen l'organització del programa d'acollida i acreditació. Volem destacar entre altres aspectes, el de la creació d'un somni basat en la participació activa, en compartir coneixements i aprenentatges, en la creació d'oportunitats d'aprenentatge de tot tipus, a partir de la riquesa de possibilitats i del diàleg igualitari. La interacció amb altres persones amb qui es discuteix, comparteix dubtes i experiències en una relació d'igualtat on les persones educadores no tenen estratègies preconcebudes per aplicar en la relació educativa amb les persones participants permet la creació d'un entorn de col·laboració que permet que el coneixement es multipliqui.

El programa d'acollida i acreditació del centre es basa en la filosofia del diàleg igualitari i es dota d'una organització comunicativa articulada a partir d'una comissió d'acollida. Aquesta comissió està formada per persones participants i un protocol d'acreditació basat en un procés dialogat d'intercanvi d'experiències i coneixements que permet determinar el nivell d'accés als estudis.

De l'experiència del Centre Jaume Tuset de Ripollet, hem destacat l'autoavaluació com un instrument de participació igualitària dins el model social d'EA. L'autoavaluació esdevé una forma significativa i creadora de sentit del procés d'educació de persones adultes que va més enllà de l'autopercepció individual, es tracta de la reflexió conjunta a través del diàleg. La seva aplicació és en base a premisses com la d'informació compartida entre educador i educand, participació en el currículum mitjançant el diàleg durant el procés, l'anàlisi compartida i l'autoavaluació dialogada.

De l'Empire State College de Nova York destaquem que es caracteritza per la seva voluntat de centrar-se en l'alumne. El centre destaca per diferents motius com són el currículum desafiant i una cultura de centre col·laborativa. Aquí el reconeixement de l'aprenentatge previ pot prendre la forma de l'aprenentatge informal seguint paràmetres, ordenacions molt diverses i contextos diferents. Un dels elements que afavoreix el seguiment de la formació de les persones

adultes que han après per l'experiència és que no hi ha cursos específics d'acreditació.

A partir de les investigacions i les reflexions de CREA, elaborades des de 1994, hem recollit seleccionat els antecedents, els resultats d'estudis i teories que aporten més fonaments per a l'avaluació i l'acreditació de les habilitats de les persones, especialment les que tenen els nivells més baixos d'instrucció formal.

Els antecedents els trobem en l'estudi del *Numeracy in the workplace* (Habilitats numèriques en el lloc de treball) sobre les necessitats de formació de persones treballadores sense titulació bàsica en el lloc de treball. En aquest, ja es constata la importància de la planificació i l'organització de la formació bàsica a partir del reconeixement d'allò que les persones saben i fan servir en els seus llocs de treball. L'organització del currículum a partir dels sabers tàcits de les persones implica una metodologia adequada d'anàlisi i avaluació del coneixement previ. Es tracta de valorar i tenir en compte les formes com les persones resolen les activitats laborals, atenent a les operacions i procediments mentals que mobilitzen per a dur-les a terme. Això requereix una anàlisi de les habilitats que es posen en pràctica en la realització professional, una reflexió sobre els procediments mentals que s'utilitzen i un posterior contrast amb les formes de resolució acadèmica. L'anàlisi es realitza a partir del model ANAT (Anàlisi de les Necessitats d'Aprenentatge en el Treball) i es planteja la importància del desenvolupament de l'ACOT (Anàlisi de les COmpetències en el Treball). La metodologia de l'ANAT consisteix en contrastar els procediments de resolució informals amb els formals per tal d'extreure'n els continguts curriculars. Les tècniques utilitzades per a conèixer el què i el com del saber-fer-en-l'acció són l'observació comunicativa i el relat de vida quotidiana. La formació s'estructura a partir dels coneixements previs de les persones treballadores participants en la formació, essent aquests el punt de partida i els conductors de la programació. Les bases teòriques en les que es fonamenta la metodologia de l'ANAT és l'etnometodologia de Garfinkel, el constructivisme social de Schütz i la comunicació en base al diàleg igualitari de Freire i Habermas. Les premisses teòriques sobre l'aprenentatge es basen la perspectiva històrica de Vigotsky i els estudis transculturals d'Scribner i Cole.

En analitzar l'estat actual dels sistemes basats en competències i els models d'acreditació d'aprenentatge previ i de competències, hem volgut recollir les aportacions de projectes europeus realitzats per CREA, l'objecte dels quals s'ha centrat en l'acreditació. Es tracta dels resultats obtinguts en el projecte *APEL Assessment of Prior Experiential Learning* i en el projecte *Social Inclusion Throuhg APEL. The Learner's perspective*. Una de les constatacions que aboca el primer estudi és que els centres susceptibles d'incorporar sistemes d'acreditació i reconeixement de l'experiència, a l'Estat espanyol en la dècada dels noranta, tenien un caràcter més obert en els que s'afavoria la participació de les persones tradicionalment no participants en processos de formació, generalment persones adultes amb baix nivell de qualificació acadèmica.

Del segon estudi destaquem la importància de la incorporació de les persones participants en processos d'acreditació, avaluació i formació en l'anàlisi dels mètodes o sistemes objecte d'estudi a partir de les perspectives que aporten Giddens i Mead. Les aportacions a l'estudi de les persones participants són orientacions que fan referència a l'estructura i organització de l'acreditació, al reconeixement de l'experiència i a la relació entre professionals i persones participants.

Pel que fa a l'estructura dels sistemes d'acreditació i a les institucions es revela la necessitat d'una major i millor informació sobre l'acreditació, actualitzar i millorar el funcionament administratiu de l'acreditació a l'Estat espanyol tant en el sentit de l'homologació de títols com en el de proves d'avaluació de coneixements previs, afavorir la superació de l'edisme, promoure formes alternatives d'avaluació i, ineludiblement, incloure la veu de les persones participants en els processos d'acreditació.

Respecte als mètodes de reconeixement i avaluació de l'experiència laboral, es proposa la necessitat de replantejar la validesa dels mètodes 'objectius' d'avaluació, introduir formes alternatives d'avaluació incloent l'avaluació dels i les professionals com a mesura reguladora dels coneixements i competències

exigibles, democratitzar els espais de formació i acreditació, mantenir un alt nivell de motivació i il·lusió per part dels i les professionals.

Respecte a la relació que s'estableix entre persones participants i professionals es demana la necessitat d'assegurar la no exclusió de cap persona en els processos d'avaluació, reconeixement i formació. S'argumenta que l'establiment d'una relació d'igualtat entre professionals i participants, la flexibilització dels llocs on han de desenvolupar-se els processos d'avaluació i acreditació, la perspectiva oberta dels i les professionals, obrir els processos de disseny i desenvolupament de l'avaluació i l'acreditació a les persones que tenen experiència d'haver participat en aquests processos, per superar les limitacions formals dels 'experts' i acreditar a partir de la potenciació de les altes expectatives i d'oferir noves possibilitats.

En relació als resultats, creiem oportú destacar els elements a tenir en compte per a una acreditació de l'experiència des de l'enfocament comunicatiu. D'entre ells podem citar la necessitat de promoure la participació de totes les persones, especialment les tradicionalment no participants en processos de formació i acreditació, la validació de les diverses formes de coneixement tant el tàcit com el pràctic o l'acadèmic. Afavorir l'intercanvi d'informació en pla d'igualtat per evitar l'Efecte Mateu i proveir de la informació necessària a totes les persones mitjançant xarxes de recursos a les diverses institucions per una millor difusió. Incloure la veu de les persones participants a l'hora de definir programes i sistemes formatius així com el sistemes d'acreditació, afavorir els procediments dialògics i la creació d'espais participatius, promoure una actitud positiva, facilitadora i no discriminatòria dels i les professionals a partir de generar altes expectatives i dissenyar dispositius sensibles per a les persones que tenen majors dificultats d'accés a la formació, especialment si és per motiu de cultura, edat o nivell de qualificació acadèmica prèvia.

D'aquest estudi es conclou quins són els elements afavoridors d'una adequada posada en marxa i desenvolupament dels sistemes d'acreditació d'habilitats i competències. Aquests es poden recollir com segueix: diàleg igualitari entre les persones participants i les professionals, importància de la qualitat humana en

els espais o centres acreditadors a partir de la constatació que la relació jeràrquica entre estudiants i formadors no afavoreix l'avaluació ni l'aprenentatge, valorització dels diferents tipus d'aprenentatge instrumental i promoure una organització democràtica com a forma d'augmentar el nivell de coneixement, finalment, creació 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.

### **8.8. Orientacions per a una metodologia d'anàlisi comunicativa**

Donat que els canvis en el treball generen l'efecte de la dualització, excloent a moltes persones del món laboral i de la formació per raó de gènere, ètnia, edat i nivell d'instrucció, i afectant, majoritàriament, a les persones adultes de major edat i de menor nivell de formació acadèmica.

Tenint en compte que és precís que aquestes persones puguin proveir-se de les habilitats bàsiques mínimes per no ser excloses del mercat de treball i de la societat, pel que cal un desenvolupament de l'educació permanent adequada per a totes les persones.

Després d'haver estudiat les aportacions que les teories dialògiques han fet en el camp de les ciències socials, la pedagogia i de diferents teories d'aprenentatge, hem analitzat els sistemes formatius i els seus canvis, els sistemes de competències i d'acreditació de l'experiència, sota el prisma de la seva adequació en dotar de la formació i del reconeixement necessari a les persones adultes, especialment les menys formades. Aquesta anàlisi ens ha dut a evidenciar que hi ha barreres que impedeixen que aquestes persones puguin desenvolupar-se segons cal.

Hem vist com l'edisme i les concepcions de l'aprenentatge basades en la perspectiva individual, generen una barrera però, també, com des d'altres perspectives es contempla l'experiència pràctica com una forma d'aprenentatge permetent, a través del diàleg, de nou aprenentatge.



Hem vist com les polítiques i orientacions per a l'educació permanent avancen en la línia d'incorporar respostes a les noves exigències de la societat de la informació, així com les generades del canvi dialògic; però també hem constatat la contradicció que, malgrat les intencions, les inèrcies -afavorides per la forta petjada que els sistemes positivistes han deixat en els àmbits educatius- mantenen les pràctiques tradicionals posant barreres al desenvolupament adequat d'aquestes polítiques.

També hem analitzat l'evolució dels sistemes de competències -i la seva conceptualització- que han nascut per fer front, sobretot, a les exigències dels nous canvis en el treball cap a propostes més obertes i flexibles. Hem observat emperò que aquests sistemes, d'arrel mercantilista, han posat poc interès, com es constata en la formació ocupacional, en les persones de menys nivell educatiu i amb menys possibilitats de decisió en el treball. Aquest fet ha provocat que es legitimessin formes que proveeixen més a qui més qualificacions té, evidenciant les contradiccions dels sistemes de reconeixement i acreditació de competències que, novament, afavoreixen als més qualificats.

Ens ha interessat, també, explicar algunes pràctiques educatives que, des de la perspectiva social i dialògica, posen en marxa formes i procediments inclusivament de totes les persones i, majorment, de les persones adultes amb menys formació acadèmica. Amb aquesta mateixa intenció, hem presentat els resultats d'alguns estudis que, al nostre entendre, aporten orientacions i propostes per a la superació de l'exclusió de les persones adultes sense formació acadèmica, dels processos de formació i acreditació.

Per acabar presentem unes orientacions metodològiques que, a partir de la recerca teòrica i pràctica de CREA, poden aportar elements de cara a l'anàlisi i avaluació de les necessitats i competències per a la formació, així com per a l'acreditació de les habilitats adquirides per les persones, en la seva experiència de vida o laboral. Aquestes orientacions metodològiques pertanyen a la metodologia comunicativa que s'està desenvolupant des del CREA.

## **Premisses en les que es fonamenta la metodologia comunicativa:**

- ▣ **Les persones com agents socials transformadors**, a partir de la consideració que les persones som agents capaços d'elaborar interpretacions reflexives i crear coneixement.
- ▣ **La universalitat de les competències lingüístiques i les habilitats comunicatives** de totes les persones perquè tenim la capacitat d'interactuar a través del diàleg.
- ▣ **El sentit comú** de les tipificacions creades a partir de l'experiència en el propi context cultural que permet les diferents interpretacions de l'acció a partir de qui i la manera com la realitza.
- ▣ **La desaparició del pressupòsit de jerarquia interpretativa** que permet contemplar els pressupòsits ontològics de totes les persones amb la mateixa solidesa, o major, que la dels tècnics, com es desprèn des de la perspectiva de la intel·ligència cultural.
- ▣ **El trencament del desnivell metodològic** que canvia les relacions de poder per les igualitàriament comunicatives, independentment de qui sigui la persona experta, a partir d'un procés comunicatiu.
- ▣ **L'objectivitat com intersubjectivitat** creada mitjançant l'anàlisi intersubjectiva de les pretensions de validesa emeses en una interacció entre les persones 'analitzadores' i les 'analitzades'
- ▣ **El procés d'entesa mitjançant arguments guiats per pretensions de validesa** guiat per l'argumentació que permet arribar a acords en base a la seva validesa.
- ▣ **L'actitud realitzadora** amb la que l'analista ha de participar en el procés comunicatiu en la mateixa posició d'igualtat que les persones treballadores

analitzades per tal de discutir qualsevol aspecte a fi de comprendre, o explicar millor, determinat fenomen o situació de treball.

▣ **L'acció comunicativa i diàleg.** L'acció comunicativa és la que permet orientar i construir el diàleg cap a l'entesa, procés en el qual no s'ha d'imposar cap punt de vista. Es tracta de construir judicis com a resultat de la intersubjectivitat en un diàleg, a partir de l'acció comunicativa, on no hi ha d'haver desnivell metodològic entre l'analista i les altres persones. En el procés dialògic s'ha de buscar la comprensió de les interpretacions de totes les persones, tant de les altres com les pròpies que sorgeixen entre les persones del propi procés per tal d'assegurar i comprometre la cerca d'arguments per a refutar les diferents visions, reafirmar-les o replantejar la situació amb arguments de validesa fonamentats.

Des de la metodologia comunicativa, en desaparèixer el desnivell metodològic, la relació entre persona experta i agent (analista i persona treballadora) es desenvolupa, a partir d'un diàleg igualitari on totes dues persones (subjectes en diàleg dins una relació d'iguals) mostren les seves reflexions com a agents, les seves interpretacions i motivacions. La persona analitzada intercanvia el seu coneixement des de la pròpia comprensió i formulació amb l'analista o educador, que també intervé en base a la igualtat sense renunciar el seu coneixement teòric i tècnic. Això que aconseguix unes relacions més simètriques permet un major grau d'implicació. En aquest sentit doncs és imprescindible un espai-contexte afavoridor de la comunicació, posat que permet esborrar distàncies entre la persona experta i la participant o treballadora.

Els resultats d'aquest procés permeten realitzar una anàlisi més reflexiva, atorgant tant a la persona experta o tècnic, com a la treballadora o agent, un paper rellevant com a protagonistes de l'anàlisi.

Com a conclusió d'aquestes premisses podem extreure'n una de les **condicions imprescindibles** per a l'establiment de la metodologia comunicativa: es tracta de la necessitat de crear espais – contextos per al

diàleg de participació igualitària i horitzontal, en la que la validesa estigui basada en la força dels arguments.

- ▣ **Els significats es construeixen per la interacció** partint de la base que els significats es construeixen comunicativament a través de la interacció entre les persones treballadores en el desenvolupament, exercici del seu treball
  
- ▣ **Diàleg igualitari: tècnics – treballadors.** L'analista, el tècnic, l'educador no només ha de participar en diàleg amb les persones treballadores sinó que, conscient que els significats es construeixen a partir de la interacció entre ambdues parts, la seva participació ha de ser des de una relació d'igualtat.
  
- ▣ **Contrast de les interpretacions entre tècnics i treballadors.** La persona que analitza contrasta la seva interpretació amb la que fan les persones analitzades trencant així el desnivell metodològicament rellevant entre la interpretació de la realitat i la realitat interpretada.
  
- ▣ **Objectivitat com a resultat del diàleg intersubjectiu.** L'objectivitat que s'aconsegueix és el resultat, és la construcció resultant d'un diàleg intersubjectiu.
  
- ▣ **Nou coneixement i transformació de la realitat.** L'analista, el tècnic o l'educador abandona el seu rol d'expert –que el posicionaria en un nivell jeràrquicament superior- i es converteix en una persona participant més del procés d'entesa. El resultat del procés esdevé un **nou coneixement** i la **transformació de la realitat**:
  - Les persones treballadores i l'analista, el tècnic o l'educador han construït conjuntament, a partir de la contribució dels seus propis coneixements i maneres de entendre el treball, la definició les competències necessàries i les adquirides
  - A partir de la seva diagnosi apareixen, normalment, propostes noves i més creatives per a la formació i/o l'acreditació.

## **8.9. Conclusió final de la tesi**

En aquesta tesi, escrita per a contribuir a millorar la formació laboral de les persones adultes, especialment d'aquelles que tenen baixos nivells d'instrucció formal, ens havíem plantejat els següents objectius:

- ▣ Determinar les influències i aportacions dels canvis en les teories i models d'aprenentatge, en contextos de treball i de formació, a partir de l'examen de la seva adequació a les característiques de les persones adultes, en la societat de la informació.
  
- ▣ Analitzar els sistemes d'educació, de formació laboral i d'acreditació d'habilitats i competències adreçats a persones adultes, a través dels models i polítiques així com les seves limitacions i possibilitats
  
- ▣ Cercar pràctiques i enfocament teòrics que avancin en la metodologia d'anàlisi de necessitats i competències de les persones treballadores que superin les limitacions trobades, per a contribuir a la millora de la formació laboral de les persones adultes.

La perspectiva aportada en aquesta tesi s'orienta a la creació d'aquelles condicions d'igualtat que permeten a totes les persones, però especialment a les menys formades, participar i actuar sentint-se respectades i valorades, al mateix temps que potenciades a participar majorment en processos d'aprenentatge i formació.

En aquesta línia avancem una de les primeres conclusions: una de les conseqüències de la societat de la informació és la dualització social que exclou a moltes persones del treball i la formació per la seva edat avançada i el seu baix nivell d'instrucció. Una altra conseqüència és el canvi de en la cultura del treball i la formació que exigeix una educació al llarg de tota la vida. Aquesta ha de formar en unes habilitats bàsiques per a garantir l'accés a l'ocupació i al seu manteniment a totes les persones, sense cap exclusió. Per a

tal efecte cal abandonar les teories edistes i academicistes i dotar-se de les que contemplen l'aprenentatge des de les seves múltiples formes, atenent, especialment, a l'aprenentatge pràctic, el coneixement tàcit i l'aprenentatge dialògic, fonamentat en el concepte d'intel·ligència cultural. Des d'aquestes premisses i incorporant les aportacions dels teòrics més importants de la perspectiva comunicativa i dialògica, com Habermas i Freire, cal construir formes de relació d'ensenyança-aprenentatge adequades a les persones amb menys formació.

Les segones conclusions vénen a constatar la dificultat que tenen els sistemes de formació i les polítiques, adreçades a promoure canvis per a la millora en la nova cultura d'educació permanent. Les dificultats es presenten a l'hora de trobar models i formes adequades per a la correspondència entre formació i treball i la transferència dels diferents tipus d'aprenentatge. De manera general les propostes i orientacions de caràcter progressista troba les resistències ancorades en la tradicionalitat, veient-se reflectides en les inèrcies, i també en el sistema, que en institucionalitzar-se colonitza el món de la vida i segrega el coneixement cap als formats experts, tancant-los i fent-los irreconeixibles.

Els sistemes basats en competències, així com els de reconeixement i acreditació de l'experiència laboral, de les habilitats i competències adquirides, es veuen limitats a l'hora de posar en pràctica instruments i metodologies adequades per al reconeixement de les habilitats pràctiques o cooperatives. Acaben limitant-se majoritàriament a l'ús d'instruments forjats en un context formal i de caràcter àmpliament academicista. Aquestes limitacions fan que, de fet, aquests sistemes afavoreixin més a qui més qualificacions i formació té. Davant d'aquesta situació hem analitzat la font d'aquestes limitacions i hem conclòs que algunes de les principals barreres estan en la concepció positivista dels mètodes i procediments d'anàlisi i avaluació, legitimats i fonamentats en criteris de validesa científica de la modernitat tradicional.

Finalment, en la recerca de teories i pràctiques superadores de l'exclusió de les persones adultes amb nivells bàsics d'instrucció, basant-nos en les teories més influents a nivell internacional, ens hem referit a les practiques educatives

fonamentades en la pedagogia social i l'acció dialògica, com a indicadores de bones pràctiques. També ens hem referit als estudis que fan aportacions en la línia comunicativa afavorint la inclusió de la perspectiva de les persones participants. Per acabar, ens ha semblat oportú plantejar unes orientacions per a una metodologia d'anàlisi comunicativa, com a procediment inclusiu basat en el diàleg igualitari, que pot permetre avançar cap a noves formes d'anàlisi i l'avaluació d'habilitats i competències, de cara al seu reconeixement i validació per a l'acreditació de l'aprenentatge no formal o l'accés a la formació adequada a les persones adultes amb nivells bàsics d'instrucció.

L'impuls i la base d'aquesta tesi ha vingut de la teoria crítica i a partir del gir dialògic de les ciències socials, que treballa en la línia de construir propostes orientades a la transformació social i a impulsar la igualtat de drets de totes les persones. La seva realització ha estat possible gràcies al convenciment que s'emmarca en aquesta línia que treballa per a la transformació social. Com a educadora de base de persones adultes, agraeixo la possibilitat que aquesta tesi m'ha donat per conèixer formes i sistemes d'educació i aprenentatge diferents als que coneixia, així com les teories emancipadores que, més enllà de la pràctica diària, poden contribuir a una reflexió que permeti avançar en la transformació de l'educació de persones adultes. És un futur ple de dificultats però, sobretot, apassionadament ple d'esperances i de possibilitats... recordant a Freire.

Setembre 2004

## BIBLIOGRAFIA

- A. BLANCHET, R. GHIGLIONE, J. MASSONAT, A. TROGNON (1989) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Narcea S.A. Ediciones. Madrid
- AAVV (1996) *Mercado de trabajo, reclutamiento y formación en España*. Ediciones Pirámide, S.A. Madrid
- AAVV (2002) "Marco de las acciones para el desarrollo de las competencias y de las calificaciones a lo largo de la vida". Boletín Cinterfor: *Competencia Laboral y valoración del aprendizaje*. Boletín técnico Interamericano de Formación Profesional núm. 152 (pp 195 - 202) (Confederació Europea de Sindicats (CES), Unió de les Confederacions de la Indústria i dels Empleadors d'Europa (UNICE), Centre Europeu de les Empreses amb Participació Pública i de les Empreses d'Interès Econòmic General (CEEP)
- AGUDELO MEJÍA, S. (2002) *Alianzas entre formación y competencia*. Cinterfor. ISBN 92-9088-137-2
- APPLE, M. W. i BEANE, J. A. (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.
- ANECA (2003) "Programa de acreditación (PA). Proyectos piloto 2003 – 2004". document d'internet [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/pa\\_convocatoria.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pa_convocatoria.pdf) (Consultat en data: 11/02/04)
- ARBIZU ECHAVARRI, F. (2002) "La perspectiva del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias" a OIT Cinterfor (2002) Boletín núm. 152 *Competencia laboral y valoración del aprendizaje*.
- ARNAL, J. DEL RINCÓN, D. & LATORRE, A. 1992 *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Labor.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M. i VALLS, R. (2004) *Dialogar y transformar*. Barcelona. Graó.
- AUSTIN, J. L. (1971) *Palabras y acciones*. Buenos Aires. Paidós.
- AYUSTE, A., FLECHA, R., LLERAS, J. i LÓPEZ, F. (1994) *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona. Graó Editorial.
- BALCELLS, J. (1994) *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona. PPU
- BECK, U (1998a) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Paidós. (p.o. 1986)
- BECK, U. (1998b) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona. Paidós. (p.o. 1987)
- BECK, U. (2000) *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona. Paidós. (p.o. 1999)
- BECK, U., GIDDENS, A. i LASH, S. (1997) *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid. Alianza Editorial (Títol original de 1994)



- BELL, D. (1976) *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid. Alianza editorial.
- BERGER, P.L. i LUCKMANN, T. (2001) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu. (p.o. de 1966)
- BERNSTEIN, B. (1988) *Clases, códigos y control*. Vol. I-II-III. Madrid. Akal (p.o. de 1971, 1973 i 1975)
- BERNSTEIN, B. (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona. El Roure.
- BERNSTEIN, B. (1996) *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research and critique*. Londres. Taylor and Francis.
- BERNSTEIN, B., FLECHA, R., PÉREZ GÓMEZ, A., VITORIA, J., FERNÁNDEZ DURÁN, R., SUBIRTAS, M., VILLASANTE, T., ALMANSA, F., RENES, V. i TSIMPANGA MAKALA (1997) *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid. Editorial Popular.
- BESSY, C. (2002) "Certification of occupational competencies in the UK. Comparison with the French experience". CNRS, Centre d'Etudes de l'Emploi. LOC NIS Workshop, Decembre 5 – 7 2002, Denmark  
[http://www.cee-recherche.fr/fr/fiches\\_chercheurs/texte\\_pdf/bessy/WS2bessy-ENGLISH.pdf](http://www.cee-recherche.fr/fr/fiches_chercheurs/texte_pdf/bessy/WS2bessy-ENGLISH.pdf) (Consultat en data: 16/06/2004)
- BJØRNÅVOLD, J. (1997) "La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías", a *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 12 CEDEFOP (pp. 58 – 75)
- BJØRNÅVOLD, J. (2002) "Interrogantes sobre las condiciones que permitirían validar competencias profesionales no formales; la cuestión de la legitimidad", a *Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas* (de Àgora – V realitzat a Salònica 15 i 16 de març de 1999) CEDEFOP Panorama series; 46. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002.)
- BJØRNÅVOLD, J. i BROWN, A. (2002) "Rethinking the role of the assessment of non-formal learning", a KÄMÄRÄINEN, P., ATTWELL, G. and BROWN, A. (2002) *Transformation of learning in education and training. Key qualifications revisited*. Cedefop Reference series; 37. Louxemburg: Office for Official Publications if the European Communities, 2002.
- BLANCO, F. 1994. *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Anuarios Ediciones.
- BLASCO, B. i FERNÁNDEZ-RAIGOSO, M. (1994) *Los análisis de necesidades de formación. Modelos, metodologías e instrumentos para estudiar la demanda y la oferta formativa*. Oviedo. KRK Ediciones.
- BOUD, D., FRANCIS, J., GONCZI, A. i McDONALD, R. (2000) *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. Sección para la Educación Técnica profesional. UNESCO, Paris 1995. Publicat a Boletín Cinterfor, núm. 149 (pp. 41- 72).
- BOURDIEU, P. (1988) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.(p.o. de 1979).

- BRUNER, J. (1980) *Realidad mental, mundos posibles: los actos la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona. Gedisa.
- BRUNER, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- BRUNER, J. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata.
- BRUNER, J. (1995) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza. (p.o.1990)
- BUNK, G. P. (1994) "La transmisión de las competencias y perfeccionamiento profesionales de la RFA" a *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 1. CEDEFOP
- CACACE, N. (1994) *Nuevas profesiones y empleo en el cambio de siglo. Consejos para los jóvenes que trabajarán en el tercer milenio*. Ediciones Deusto: Bilbao
- CANALES, F. H., ALVARADO, E. L., PINEDA, E. B. (1986) *Metodología de la investigación: manual para el desarrollo de personal de salud*. México. Limusa.
- CARNEVALE, A.P. (1989) "The learning enterprice", *Training and development Journal*, febrer de 1989. (pp. 26-33)
- CARR, W. i KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca. (p.o. 1985)
- CASAL, J., COLOMÉ, F. i COMAS, M. (2003) *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Gens, S.L. / Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Colección Estudios.
- CASTANYER FIGUERAS, F. (1988) *La formación permanente en la empresa*. Barcelona. Marcombo.
- CASTELLS, M. (1994) *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional* en *Nuevas Perspectivas críticas en educación* pp. 15-33. Barcelona. Paidós.
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, vol. 1. Madrid. Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (1998) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*, vol. 2. Madrid. Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (1998) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Fin de milenio*, vol. 3. Madrid. Alianza Editorial.
- CASTELLS, M., FLECHA, R., FREIRE, P., GIROUX, H., MACEDO, D. i WILLIS, P. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.
- CATTELL, R. B. (1971) *The Discovery of fluid and Crystallized General Intelligence, Abilities: Their structure, growth and action*. Boston, M. A. Houghton Mifflin.
- CEDEFOP (1991) "Formación continua para parados de larga duración". núm. 5 /1991.

CEDEFOP (1992) "Formación y formación continua en la industria europea del automóvil". núm.2/1992.

CEDEFOP (1997) "El ascenso en el nivel de los títulos y su difusión en el mercado de trabajo: lecciones del pasado y perspectivas". Agora I Salónica CEDEFOP

CEDEFOP (1998) "Formación para la sociedad en cambio". Luxemburgo: Servicio de Publicaciones.

CEDEFOP (2001) *National Actions to implement Lifelong Learning in Europe*. Published by the Eurydice European Unit with the financial support of the European Commission D/2001/4008/12 ISBN 2-87116-322-7

CEDEFOP (2002) *Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas*. En *Ágora – V Salónica* 15 i 16 de març 1999. Cedefop Panorama series; 46 Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002

CEDEFOP (2003) "Lifelong learning: citizens' views". En *Getting to work on LifeLong Learning policy, practice and partnership*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Europe 123, GR-570 01.

CEDEFOP (2003) "Workplace Learning-reaching those with low skills and older workers". En *Lifelong Learning: thematic workshop report*. Prepared for the conference: "Policy, Practice and Partnership: Getting to work on Lifelong Learning, 2-3 June 2003 at Cedefop Tessaoniki. d'EUROSTAT Labour Force Survey  
<http://europa.eu.int/comm/eurostat/Public/dashop/print-catalogue/EN?catalogue=Eurostat&theme=3-population%20and%20Social%20Conditions> (Consultat en data: 08/04/04)

CHAIKLIN, S. i LAVE, J. (2002) *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press. (p.o. de 1993)

CHARRAUD, A. M. i JOUBIER, J. M. (2002) "El reconocimiento y la validación de competencias informales en Francia". Dins de *Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas* (de *Ágora – V* realitzat a Salónica 15 i 16 de març de 1999) CEDEFOP Panorama series; 46. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002.

CHOMSKY, N. (1976) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid. Aguilar. (p.o. de 1965) *Aspects of the Theory of Syntax*.

CHOMSKY, N. (1977) *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona. Seix Barral. (p. o. De 1968)

CHOMSKY, N. (1979) *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona. Ariel.

CHOMSKY, N. (1988) *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid. Visor.

CHOMSKY, N. (2003) *La arquitectura del lenguaje*. Barcelona. Kairós.

CIDEC (1999) "Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate" a *Cuadernos de Trabajo. Formación, empleo y cualificaciones*. Núm. 27 CIDEC (Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales). San Sebastián. Michelena Artes Gráficas, S.L.

COLE, M. (1999) *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid. Morata (p.o. 1996)

COLE, M. i SCRIBNER, S. (1977) *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México. Limusa (p.o. de 1974)

COLE, M., ENGESTRÖM, Y. i VÁSQUEZ, O. (2002) *Mente, cultura y actividad. Estudios fundamentales sobre cognición humana comparada*. Oxford University Press. (p.o. 1997)

COLOM, A; SARRAMONA, J i VÁSQUEZ, J. (1994) *Estrategias de formación en la empresa*. Narcea: Madrid

COLOM, A. "Distintos conceptos de Calidad. Desde la calidad de bienes y servicios, al sistema de calidad total y de mejora continua" Ponència corresponent a XII Simposio sobre cooperativismo y desarrollo rural: *La Calidad en el espacio rural*. Morillo de Tou 9 a l'11 d'Abril de 1999. Document d'internet: <http://cederul.unizar.es/noticias/socoderxii/01.htm> (Consultat en data: 08/08/02)

COMISIÓN EUROPEA (1993) *Libro Blanco sobre el crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. COM(93) 700, diciembre de 1993

COMISIÓN EUROPEA (1995) *Calidad e innovación: optimizar el potencial humano retos de los sistemas de educación y formación: IRDAC* (Comité Asesor de I+D de la Comisión europea) Madrid. Comisión Europea, Representación en España, D.L.

COMISIÓN EUROPEA (1995) *Libro Blanco sobre Educación y Formación: Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo. CECA-CE-CEEA.

COMISIÓN EUROPEA (2000) *Las cifras clave de la educación en Europa*. Informa de la Comissio europea d'Educació i Cultura, Eurodyce i Eurostat. Luxemburg: Oficina de Publicacions Oficials de les Comunitats europees)

COMISIÓN EUROPEA (2002) "Comunicación: Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa". Bruselas 10.01.2003 (COM (2002) 779 final)

COMISIÓN EUROPEA (2002) "Propuesta de Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales". (COM (2002) 119 final).

COMISIÓN EUROPEA (2003) *Comunicación de la Comisión: "Educación y Formación 2010" Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Bruselas, 11.11.2003. 685 final (Proyecto de informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa) {SEC(2003) 1250}

COMISIÓN EUROPEA (2003) "Propuesta de decisión del parlamento europeo y del consejo relativa a un marco único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass)". Bruselas, 17.12.2003. COM(2003)796 final. 2003/0307 (COD) (presentada por la Comisión)

COMISSIÓN EUROPEA (2002b) "Propuesta de directiva del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales". I+COM/2002/0119 final – COD 2002/0061\*/ *Diario Oficial n° C 181 E de 30/07/2002 p. 0183 -0257*

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2000 *A Memorandum on Lifelong Learning* (SEC 2000) 1832

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2003) *Education & Training 2010. The success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*. Brussels, 11.11.2002 COM (2003) 685 final. (SEC (2003) 1250)

CONFERENCIA EUROPEA DE SINDICATOS (CES) et al. (2002) "Marco de las acciones para el desarrollo de las competencias y de las calificaciones a lo largo de la vida". Dins de *Avance del proyecto de certificación de competencias laborales y calidad de la capacitación*. Boletín núm. 149. Montevideo: Cinterfor, 2002. Competencia Laboral y valoración del aprendizaje.

CREA (1994- 1995) *Numeracy in the Workplace (Habilidades numéricas básicas en el puesto de trabajo)*. Programa TSER (Targeted socio-economic research)

CREA (1995) *Participación y no participación en educación de personas adultas en España, un enfoque comunicativo y crítico de investigación*. Investigación subvencionada per la UNESCO Institut of Education, Xunta de Galicia i Generalitat de Catalunya, CIDE Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC)

CREA (1995-1998) *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Investigación financiada per la DGICYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Madrid

CREA (1996-1999) *APEL. Acreditación y evaluación del aprendizaje experiencial previo*. Programa sócrates. Comisión Europea.

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

CREA (1997) "Communicative case study. APEL Year 1" Draft document (Document intern) APEL (Assessment of Prior Experiential Learning)

CREA (1998-2001) *University Adult Access and Exclusion*. Targeted socio-economic research Program. Area II Research on Education and Training. European Commission.

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.

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.

CULLEN & JONES (1997) *State of the art on approaches in the United States of accreditation of competencias through automated cards*. Final report. Londres: Tavistock Institute, octubre 1997.

DANILO, J. (2002) "Algunos puntos de referencia sobre la situación francesa: La posición CFDT sobre la medición de competencias obtenidas por vía no formal". Dins de *Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas* (de Àgora – V realitzat a Salónica 15 i 16 de març de 1999)

DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. i SANS, A. (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Dykinson

DEL RÍO, ENRIQUE et al. (1992) *Formación y Empleo*. Barcelona. Paidós.

DESCY, P. I TESSARING, M. Cedefop (2002) *Formar y aprender para la competencia profesional*. Segundo informe de la investigación sobre formación profesional en Europa. Informe de síntesis. Cedefop Reference series;7 Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

DEWEY, J. (1960) *Experiencia y educación*. Buenos Aires. Losada (p.o. 1938)

DEWEY, J. (1994) *Democràcia i escola*. Vic. Eumo.

DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. (p.o. 1933)

DINAE (1999) *Proyecto de competencias laborales. Potencialidades de las Competencias Laborales para los trabajadores y los empresarios en Uruguay*. DINAE (Dirección Nacional de Empleo) del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social d'Uruguay <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/obs> (Consultat en data: 28/08/02)

DREYFUS, H.L. i DREYFUS, S. E. (1986) *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Basil Blackwell Ltd. ISBN 0-631-15126-5 (és un llibre que escriuen els 2 germans i Athanasiou, Tom pq li dediquen als seus pares)

DRUCKER, P.F. (1993) *La sociedad postcapitalista*. Barcelona. Apostrofe.

DRUCKER, P.F. (2000) *El management del siglo XXI*. Barcelona. Edhasa, 2000 (p.o. 1999)

DRUCKER, P.F. (2001) "Detrás de la revolución de la Información" a *La factoría*. Núm. 13 octubre-gener 2001. <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/drucke13.htm> (Consultat en data: 28/03/04)

DURKHEIM, E. (1987) *La división del trabajo social*. Madrid. Akal. (p.o. de 1983).

DUVERGER, M. (1975) *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona. Ariel. (p.o. de 1961)

ECHEVERRÍA, B. (2002) "Gestión de la competencia de acción profesional" a *Revista de Investigación educativa*, Vol. 20, núm. 1, pp. 7 – 43

ECHEVERRÍA, B., SARASOLA, L. (2001) *Cualificaciones – competencias: la contribución de los proyectos Leonardo da Vinci y Adapt*. Madrid Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

ECHEVERRÍA, B. (2001) "Configuración actual de la profesionalidad" a *Letras de Deusto*, Vol. 31, núm. 91, pp. 35 – 55, abril – juny 2001. Universidad de Deusto

ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. i VALLS, R. (2001) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. Graó.

ELSTEIN, A.S., SCHWARZ, A. (2002) "Evidence base of clinical diagnosis: Clinical problem solving and diagnostic decision making: selective review of the cognitive

literature". BMJ 324 (7339), 23 March, 729-732 <http://bmi.com/cgi/content/full/324/7339/729>  
(Consultat en data:11/05/04)

ENGESTRÖM, Y. i MIDDLETON, D. (1996) *Cognition and communication at work*. Cambridge University Press.

ERAUT, M. (1991) *Education and the Information Society. A Challenge for European Policy*. London. Cassel Educational Limited (Cassel Council of Europe series)

ERAUT, M. (1999) *Developing professional Knowledge and Competence*. London. The Falmer Press. (p.o. de 1994)

EUROPEAN COMMISSION (2001) "Making a European Area of Lifelong Learning a Reality". Communication from the Commission. Brussels, 21.11.01. (COM (2001) 678 final).

EUROSTAT, Labour Survey Force en COMMISSION OF THE EUROPEAN CUMMUNITIES (2003) "*Educations & Training*". *The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*. (Draft interim report on the implementation of the detaillet work programme on the follow-up of he objectives of education and training systems in Europe). Brussels, 11.11.2002 (COM (2003) 685 final) (SEC (2003) 1250).

FERNÁNDEZ, C. i SALINERO, M. (2002) *Las necesidades de formación laboral en las pymes*. Septem Ediciones. Oviedo pp. 261- 265

FERNÁNDEZ-RÍOS, M. (1995) *Análisis y descripción de puestos de trabajo*. Ed. Díaz de Santos, S.A. Madrid.

FERNÁNDEZ-RÍOS, M. Y SÁNCHEZ, J. C. (1997) *Valoración de puestos de trabajo. Fundamentos, métodos y ejercicios*. Madrid. Ed. Díaz de Santos S.A.

FINA, L. (2001) *Mercado de trabajo y políticas de empleo*. Madrid. Consejo Económico y Social (CES).

FINKEL, L. (1996) *La organización social del trabajo*. Madrid. Ediciones Pirámide.

FLECHA, R. (1990) *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona. El Roure.

FLECHA, R. (1990) *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona. El Roure.

FLECHA, R. (1997) *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona. Paidós.

FLECHA, R. (1999) "Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información" ponència presentada a XVIII Encuentro estatal de la Confederación de MRP: *Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: claves pedagógicas* (Gandía 1999)

FLECHA, R. i GIROUX, H. A. (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. El Roure.

FLECHA, R. I PUIGVERD, L. (2000) *International Handbook on lifelong learning. Section II: The policy Challenge, Chapter 2: "Lifelong learning and developing Society"* Aprentatge al llarg de la vida i desenvolupament social (o de la societat). CREA

(Center for Social and educational Research Science Park of Barcelona. Universitat de Barcelona. January 2000

FLECHA, R., GÓMEZ, J. i PUIGVERD, L. (2001) *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona. Paidós.

FLORES, F., SPINOSA, Ch. i DREYFUS, H. L. (2000) *Abrir nuevos mundos. Iniciativa empresarial, acción democrática y soidaridad*. Madrid. Taurus. Grupo Santillana de ediciones S.A. Títol original 1997 *Disclosing New Worlds*

FORMARIZ, A., CASANOVAS, M. (2000) "Educació de persones adultes immigració extracomunitària". *Finestra Oberta*, núm. 16.

FRAGO, E., JOVER, D., LÓPEZ, V.M., MÁRQUEZ, F., I MORA, G. (1999) *Trabajar para vivir. Una propuesta innovadora de inserción sociolaboral*. Madrid. Equipo Promocions.

FREINET, C. (1990) *Per l'escola del poble. Guia pràctica per a l'organització material, tècnica i pedagògica de l'escola popular*. Vic. Eumo. (p.o. 1966)

FREIRE, P. i MACEDO, D. (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós.

FREIRE, P. (1970) *La pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.

FREIRE, P. (1978) *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes sobre una experiencia pedagógica en proceso*. Madrid. Siglo XXI (p.o. de 1977)

FREIRE, P. (1987) *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Barcelona. Eumo (p.o. de 1967)

FREIRE, P. (1989) "La pràctica educativa", *Temps d'Educació*, núm. 1 pp. 292 – 300, Universitat de Barcelona, 1989.

FREIRE, P. (1990) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós / Madrid. MEC (p.o. 1985)

FREIRE, P. (1993) *La pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI. (p.o. 1992)

FREIRE, P. (1994) "Educación y participación comunitaria". a AAVV *Nuevas perspectivas críticas en educación*, pp. 85 – 96. Barcelona. Paidós.

FREIRE, P. (1997)a *A la sombra de este árbol*. Barcelona. Roure. (p.o. 1995)

FREIRE, P. (1997)b *La pedagogía de la autonomía*. Madrid. Siglo XXI. (p.o. 1996)

FREIRE, P. (1998) *¿Extensión o comunicación?* México. Siglo XXI (p.o. 1992)

GARCÍA ARCE, M.C. (2002) "Diálogo social sobre formación profesional en España". CINTERFOR OIT: Montevideo ISBN 92-9088-142-9 col. *Aportes para el Diálogo Social y la Formación*, 9.

GARCÍA CARRASCO, J. (1997) *Educación de Adultos*. Barcelona. Ariel.



GARCÍA MADRUGA, J.A.; CARRETERO, M. (1985) "La inteligencia en la vida adulta", a MARCHESI, A.; CARRETERO, M. i PALACIOS, J.: *Psicología Evolutiva. Adolescencia, adultez y senectud*. Madrid. Alianza Editorial.

GARFINKEL, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey

GARFINKEL, H. (Ed.) (1986) *Ethnomethodological Studies of Work*. London: Routledge & Kegan Paul plc

Generalitat de Catalunya (1997) *L'Estat del Benestar i el Mercat de Treball*. Generalitat de Catalunya.

GERGEN, K.J. (1996) *Realidades y relaciones aproximaciones a la construcción social*. Barcelona. Paidós.

GIDDENS, A. (1990) *Structuration Theory and Sociological Analysis*. CLARK, J., MODGIL, C. & MODGIL, S. (1990) *Anthony Giddens. Consensus and Controversy*. Londres. The Falmer Press.

GIDDENS, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona. Península. (p.o. 1991)

GOFFMAN, E. (1970) *Estigma*. Buenos Aires. Amorrortu (p.o. 1963)

GOFFMAN, E. (1971) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu (p.o. de 1959)

GONCZI, A. et al. (1995) "Nuevas perspectivas sobre evaluación". Sección para Educación Técnica y Profesional. UNESCO: Paris, a *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. 2000. "Competencias Laborales en la formación profesional". Boletín, Número 149, mayo-agosto 2000  
<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/pdf/rodajog.pdf> (Consultat en data: 18/08/03)

GONCZI, A. i ATHANASOU, J. (1996) "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia", a AGÜELLES, A. (1996) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Limusa-sep-cncl-conalep, México, (pp. 265 – 288)

GONCZI, A. (1997a) "Enfoques de la educación basada en competencias: la experiencia Australiana" a MERTENS, L. (1997) *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Herramientas para la Transformación OIT/CINTERFOR  
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/competen/pdf/mexc1.pdf> (Consultat en data: 17/08/04)

GONCZI, A. (1997b) "Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico" a MERTENS, L. (1997) *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Herramientas para la Transformación OIT/CINTERFOR  
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/competen/pdf/mexc4.pdf> (Consultat en data: 17/08/04)

GORZ, A (1997) *La metamorfosis del trabajo, búsqueda del sentido. Crítica de la razón económica*. Madrid. Sistema.

GORZ, A. (1986) *Los caminos del Paraíso. Para comprender la crisis y salir de ella por la izquierda*. Barcelona. Laia. (p.o. de 1983)

GRIFFITHS, T. i MARHUENDA, F. (2002) "Interpretation of the relevance of work experience for future-oriented educational strategies". Dins de KÄMÄRÄINEN, P., ATTWELL, G. and BROWN, A. (2002) *Transformation of learning in education and training. Key qualifications revisited*. Cedefop Reference series; 37. Louxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002.

Guia de la Formació de los profesionales en España, INCUAL 2002, <http://www.mtas.es/incual>  
(Consultat en data: 12/08/04)

HABERMAS, J. (1987a) *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid. Taurus. (títol original 1981).

HABERMAS, J. (1987b) *Teoría de la acción comunicativa. Vol. II Crítica de la razón funcionalista*. Madrid. Taurus. (títol original 1981).

HABERMAS, J. (1990) *Pensamiento postmetafísico*. Madrid. Taurus. (p.o. de 1988)

HABERMAS, J. (1991) *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid. Taurus. (p.o. 1985)

HABERMAS, J. (1996) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona. Península (p.o.1983)

HABERMAS, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona. Paidós.

HAGER, P. i BECKET, D. (1999) "Bases filosóficas del concepto integrado de competencias" en ARGÜELLES, A. *Competencia laboral y educación basad en normas de competencias*. México. Limusa (pp. 25 – 66)

HAGER, Paul (1997) "Learning in de workplace". *Review of Research*. National Center for Vocational Education Research. ED434258.

HANSER, L.M. (1995) *Traditional and Cognitive Job Analyses as Tools for Understanding the Skills Gap*. Berkeley; National Center for Research in Vocational Education, University of California, 1995 (ED 383 842)

HARRIS, J. (1996 – 1999) *Final Research Report: The 'anchor document'* dins de HUMAN SCIENCES RESEARCH COUNCIL, UNIVERSITY OF CAPE TOWN & PENINSULA TECHNIKON (1996-1999) *Research & Development Project in the Recognition of Prior Learning*. South Africa. <http://www.el.uct.ac.za/rpl/thematical.htm>  
(Consultat en data: 13/08/04)

HARRIS, M. (1998) "Competency Modeling: Viagraized Job Analysis Or Impotent Imposter?" *Practice Network of The Society for Industrial and Organizational Psychology (SIOP)*

HERNÁNDEZ, J.M., FONTRDONA, J., FONTANA, I. i AMAT, O. (2000) "Les empreses gasela a Catalunya" a *Nota d'Economia*, núm 66 gener-abril 2000 del Servei de Programació i Anàlisi Industrial del Departament d'Indústria, Comerç i Turisme.Generalitat de Catalunya

HORN, J. L. (1982) "The theory of fluid and crystallized intelligence in relation to concepts of cognitive psychology and aging in adulthood" In CRAIK, F.I.M. and TREHUB, S. Editors, *Aging and cognitive processes*. New York. Plenum.

HORN, J.L. (1968) "Organization of abilities and the development of intelligence. *Psychological Review*, 1968, 75 pp. 242-259

HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT CANADA (HRDC) (1995) *Prior Learning Assessment Newsletter*, 1(2). Ottawa, Ontario: Human Resource Development Canada, May, 1995

IRIGOIN, M. i VARGAS, F. (2002) "Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas" a ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2002) *Competencia Laboral y valoración del aprendizaje*. Cinterfor/OIT. Boletín técnico Interamericano de Formación Profesional, núm. 152 (pp. 75 – 88). Consultat a <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/152/index.htm> en (Consultat en data: 12/07/2004)

IVAC (1999) *El sistema de cualificaciones Profesionales del País Vasco*. Bilbao. IVAC (Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional)/Tresdetres.

JACINTO, C. i GALLART, M. A. (1998) "Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables". ISBN 92-9088-072-6 <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/jacinto/> (Consultat en data: 10/02/2004)

JARVIS, P. (1989) *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona. El Roure.

JENKS, C. (1991) "Is the American Underclass Growing?" a JENKS, C. i PETERSON, P.E. (1991) *The Urban Underclass*, pp. 29-1000 Washington, D.C.: The Brookings Institution.

JESSUP, G. i JESSUP, H. (1979) *Selección y evaluación en el trabajo*. México. Compañía Editorial Elemental S. A. (t.o. de 1975 *Selection and Assessment at work*)

JIMÉNEZ, E., BARREIRO, F., SÁNCHEZ, J.E. (1996) *Los nuevos yacimientos de empleo: retos de la creación de empleo desde el territorio*. Barcelona. Fundació CIREM.

JONES, B. i HADJIVASSILIOU, K. "Proyectos en entorno laboral sobre nuevos métodos de definición y acreditación de competencias: tendencias hacia un instrumento personal de competencias en los EEUU y en Europa". a *Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas* (de Àgora – V realitzat a Salònica 15 i 16 de març de 1999) CEDEFOP Panorama series; 46. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002.)

JOVER, D. (1990) *Formación ocupacional*. Madrid. Editorial Popular

JÜTTE, W. (1993) "Tendències i perspectives de l'Educació d'Adults a Europa" a *Papers d'Educació d'Adults*, núm. 19. gener de 1993

KALHOFF, O., NONAKA, I. i NUENO, P. (1998) *La llum i l'ombra. La innovació en l'empresa i les seves formes de gestió*. Bilbao. Deusto (p.o. de 1997)

KALTHOFF, O.; NONAKA, I. i NUENO, P. (1998) *La llum i l'ombra. La innovació en l'empresa i les seves formes de gestió*. Bilbao. Deusto.

KÄMÄRÄINEN, P., ATTWELL, G. and BROWN, A. (2002) *Transformation of learning in education and training. Key qualifications revisited*. Cedefop Reference series; 37. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002.

KEMMIS, S. (1992) "Mejorando la educación mediante la investigación – acción" (original en anglès de 1990) a LEWIN, K.; TAX, S.; STAVENHAGEN, R.; FALS, O.; ZAMOSC, L.; KEMMIS, S.; RAHMAN, A. (1992) *La investigación – acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid. Editorial Popular. OEI. Quinto Centenario.

KERKA, S. (1998) "Competency-Based Education and Training Myths and Realities". Document d'internet <http://www.calpro-online.org/ERIC/docgen.asp?tbl=mr&ID=65> (Consultat en data: 11/05/04)

KIRKPATRICK, D. L. (2000) *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona. EPISE Gestión 2000

KIRSCH, E. (2002) *Evaluar la experiencia adquirida. Entre normas de certificación y singularidad de los itinerarios profesionales*. Boletín Cinterfor: *Competencia Laboral y valoración del aprendizaje*. Boletín técnico Interamericano de Formación Profesional núm. 152 (pp. 89 – 98) Consultat a <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/152/index.htm> (Consultat en data: 12/07/2004)

KOZOL, J. (1990) *Analfabetos U.S.A.* Barcelona. El Roure.

KVALE, S. (2002) "Examinations reexamined: Certification of students or certification of knowledge" dins de CHAIKLIN, S. i LAVE, J. (2002) *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press. (p.o. 1996)

LANKARD BROWN, B. (1997) "Skill Standards: Job Analysis Profiles Are Just the Beginning" Trends and Issues Alert. Document d'internet <http://www.calpro-online.org/ERIC/docgen.asp?tbl=ta&ID=109> (Consultat en data: 15/06/04)

LANKARD BROWN, B. (1998) "Task Analysis Strategies and Practices". Practice Application Brief s/n Document d'internet <http://www.calpro-online.org/ERIC/docgen.asp?tbl=pab&ID=70> (Consultat en data: 18/08/04)

LANKARD, B. (2003) "CTE and Work – Based Learning". ERIC Digest núm. 252 <http://www.calpro-online.org/ERIC/docgen.asp?tbl=archive&ID=138> (Consultat en data: 18/01/04)

LANKARD, B.A. (1995) "New Ways of Learning in the Workplace". ERIC Digest núm. 161 <http://www.calpro-online.org/ERIC/docgen.asp?tbl=archive&ID=A011> (Consultat en data: 15/06/04)

LAVE, J. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona. Paidós Ibérica.

LE BOTERF, G. (1991) *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao. Deusto. AEDIPE (Asociación Española de Dirección de Personal)

LE BOTERF, G. (2000) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. EPISE Gestión 2000.

LE BOTERF, G. et al (1993) *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona. Aedipe Gestión 2000.

- LE BOTERF, G. et al (2000) *Cómo invertir en formación*. Barcelona. Eada Gestión.
- LESTER, S. (2001) "Professional accreditation and NVQs: an exchange of experience". Draft paper for *Journal of Vocational Education and Training, Volume 53, núm. 4* (pp. 577 – 593) <http://www.triangle.co.uk/pdf/viewpdf.asp> (Consultat en data: 15/06/2004)
- LEVY-LEBOYER, C. (1996) *Gestión de las competencias*. Barcelona. Ediciones Gestión 2000, S.A.
- LEVY-LEBOYER, C. (1997) *Gestión de las Competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona, Gestión 2000
- LEWIN, K. (1988) *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona. Paidós. (p.o. de 1945)
- LEWIN, K. (1992) "La investigación-acción y los problemas de las minorías". (p.o. 1946) a LEWIN, K.; TAX, S.; STAVENHAGEN, R.; FALS, O.; ZAMOSC, L.; KEMMIS, S.; RAHMAN, A. (1992) *La investigación – acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid. Editorial Popular. OEI. Quinto Centenario.
- LEWIN, K.; TAX, S.; STAVENHAGEN, R.; FALS, O.; ZAMOSC, L.; KEMMIS, S.; RAHMAN, A. (1992) *La investigación – acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid. Editorial Popular. OEI. Quinto Centenario.
- LLERAS, J. (2003) *Habilidades comunicativas para la inclusión social y educativa de las personas adultas*. Tesi Doctoral presentada a la Universitat de Barcelona
- LOWE, J. (1978) *La educación de adultos. Perspectivas mundiales*. Salamanca. Sígueme. (p.o. original de la Unesco 1976)
- LUHMANN, N. (1996) *La ciencia de la sociedad*. México. Anthropos. (p. o. de 1990)
- LUKÁCS, G. (1969) *Historia y conciencia de clase. Estudios de dialéctica marxista*. Madrid. Magisterio Español.
- LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY (1979) *Psicología y pedagogía*. Madrid. Akal.
- MacKENZIE, N., ERAUT, M. et JONES, H.C. (1971) *Art d'enseigner et art d'apprendre. Introduction aux méthodes et matériels nouveaux utilisés dans l'enseignement supérieur*. Paris, UNESCO
- MADRIGAL, J., RÍO del N. i RÍO del, E. (1995) "Emplearse a fondo: Estudios de medidas y empleos viables para jóvenes en desventaja social y en zonas desfavorecidas" Investigació per encàrrec de Càritas Espanyola . Edició de Càritas.
- MASSELOT, H. (2000) "Competencias laborales y procesos de certificación ocupacional" a Boletín Cinterfor: *Competencias Laborales en la formación profesional*. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional núm. 149 (mayo-agosto 2000) (pp. 73 – 94)
- MAZARIEGOS, A., SOPENA, Q., CERVERA, M. CRUELLES, M I RUBIO, F. (1999) *Competencias transversales. Un reto para la formación profesional*. SURT - Associació Dones per a la Inserció Laboral. FORCEM 1998.

- McDONALD, R., BOUD, D., FRANCIS, J. i GONDZI, A. (2000) "Nuevas perspectivas sobre la evaluación" a Boletín Cinterfor: *Competencias Laborales en la formación profesional*. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional núm. 149 (mayo-agosto 2000)
- MEAD, G. H. (1990) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona. Paidós. (p.o. 1934)
- MEDINA, A. (2002) *Bases teóricas y metodológicas del paradigma comunicativo para la investigación en ciencias sociales*. Tesis doctoral inèdita. Departament de Teoria Sociològica, Filosofia del Dret i Metodologia de les Ciències Socials. Universitat de Barcelona.
- MEDINA, A. i SANTACRUZ, I. (2000) "Cap a una metodologia comunicativa en Ciències Socials" a *Revista Catalana de Sociologia*, pp. 153 -166.
- MEDINA, O. (1997) *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona. El Roure.
- MERRIAM, S. i CAFFARELLA, R. S. (1991) *Learning in adulthood*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers
- MERTENS, L. (1996) *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. OIT. CINTERFOR ISBN 92-9088-060-8
- MERTENS, L. (1998) *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional IBERFOP y Organización de Estados Uberoamericanos para la Educación, la Ciencia i la Cultura (OEI). ISBN: 84-7666-088-X
- MERTENS, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la Formación Profesional*. Madrid: OIT
- MERTENS, L. (1999) "Experiencias metodológicas en competencia laboral". Comunicació dins el *Foro Peruano de Capacitación Laboral (FOPECAL)* document d'internet <http://sipan.inictel.gob.pe/internet/fopecal/actividades/seminarios/sem002/experimet.htm> (Consultat en data: 23/07/03)
- MERTENS, L. (2000) *ISO 9000 y competencia laboral. El aseguramiento del aprendizaje continuo en la organización*.
- MERTENS, L. (2002a) *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos metodologías y experiencias*. OIT. CINTERFOR (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional) ISBN 92-9088-143-7
- MERTENS, L. (2002b) *Las competencias laborales*. Papers de Formació Municipal. Núm 86, gener 2002. Diputació de Barcelona
- MERTON, R.K. (1980) *Teoría y estructuras sociales*. México. Fondo de Cultura económica (p.o. de 1968)
- MESSIK, S. (1984) *The Psychology of Educational Measurements*. Princenton (N.J.) Educational Testing Service 1984 Journal Educational Measurement 1984; 21: 215-238

MICHELSON, ELANA (1996 – 1999) “International case study on prior learning assessment (State University of New York, Empire State College, USA)” dins de HUMAN SCIENCES RESEARCH COUNCIL, UNIVERSITY OF CAPE TOWN & PENINSULA TECHNIKON (1996-1999) *Research & Development Project in the Recognition of Prior Learning*. South Africa. <http://www.el.uct.ac.za/rpl/thematical.htm>  
(Consultat en data: 13/08/04)

MORALES HERNÁNDEZ, D. (2001) “Hacia una Nueva Metodología del Aprendizaje Basado en el Modelo de Competencias: caso CIPET” Ponència llegida en el marc del I Congreso Nacional de Competències de Costa Rica (San José, Costa Rica 12 i 13 de juliol de 2001) <http://www.conocete.org> (Consultat en data: 19/06/03)

NAISBITT, J. (1983) *Macrotendencias: Diez nuevas orientaciones que están transformando nuestras vidas*. Barcelona. Mitre.

NEWMAN, D., GRIFFIN, P. I COLE, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid. Morata. (p.o. 1989)

NONAKA, I. i TAKEUCHI, H. (1999) *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford University Press. (p.o. 1995)

NOVAK, J.D. (1998) *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid. Alianza. (p.o. de 1998)

OFFE, C. (1992) *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid. Alianza. (p.o. de 1984)

OKAMOTO, K. (1992) *Education of the Rising Sun. An introduction to Education in Japan*. Tokyo. Written and Published by: Kaoru Okamoto Ministry of Education, Science and Culture. Printed by Sun Printing Ltd.

ORDÓÑEZ de PABLOS, P. (1999) *Importancia estratégica de la medición del capital intelectual en las organizaciones*. Universidad de Oviedo.

ORIOR BOSCH, A. (1997) “Reflexions epistemològiques inacabades sobre el coneixement i la competència professional”. [http://www.iesalut.es/pensaments/reflex\\_epist/reflex\\_epist\\_index.asp](http://www.iesalut.es/pensaments/reflex_epist/reflex_epist_index.asp) (Consultat en data: 17/08/04)

ORIOR BOSCH, A. i ROMA MILLAN, J. (2000) “¿Qué podemos aprender del aprendizaje basado en problemas?” [http://www.iesalut.es/pensaments/aprendizaje\\_problemas/index.asp](http://www.iesalut.es/pensaments/aprendizaje_problemas/index.asp) (Consultat en data:17/08/04)

ORIOR BOSCH, A. (2001) “Crisi del professionalisme o la solució per la crisi”. <http://www.iesalut.es/pensaments/crisis/index.htm> (Consultat en dat: 17/08/04)

ORIOR BOSCH, A. (2001) “El desenvolupament integral dels professionals i dels serveis del sistema sanitari” [http://www.iesalut.es/pensaments/desenv\\_integrat/index.asp](http://www.iesalut.es/pensaments/desenv_integrat/index.asp) (Consultat en data 17/08/04)

PARK, P. (1989) “Qué es la investigación – acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas” a LEWIN, K., TAX, S., STAVENHAGEN, R., FALS BORDA, O., ZAMOSC, L., KEMMIS, S. i RAHMAN, A. (1992) *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Madrid. Alianza editorial. (edició original de 1978)

PASCUALENA, J. (2001) *La gestión por competencias colaborativa para recoger necesidades de formación*. Barcelona. Barcelona: Universitat de Barcelona Les Heures.

PÉREZ, C. (2001) *La integración del sistema de formación profesional en España*. Comunicació presentada en el marc de les X Jornades de l'Asociación de Economía de la Educación, Múrcia 28 i 29 de setembre de 2001 a la facultat de Economia y Empresa. <http://www.um.es/aede01/pdf/Perez.pdf> (Consultat en data: 15/06/04)

POLANYI, M. (1966) *El estudio del hombre*. Buenos Aires. Paidós. publicació original amb el títol: (1966) *The Study of Man*.

POLANYI, M. (1966) *The Tacit Dimension*. London. Fakenham and Reading. Cox & Wyman, Ltd. (p.o. de 1961 by Routledge & Kegan Paul Ltd.)

POLANYI, M. (1983) *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. by Routledge & Kegan Paul. London, Melbourne and Hendley. (p.o. de 1958)

POLANYI, M. (1998) *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London. Routledge & Kegan Paul. (p.o. de 1962)

POSNER, CH. (1994) "La educación de adultos y el trabajo". En *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*. Noviembre 1994. INEA Centro de documentación Paulo Freire. Copyright 1995 Instituto Nacional para la educación de los Adultos. Dirección de Contenidos, Métodos y Materiales. ISBN: 968-29-8384-3 México.

RECIO, A. (1997) *Trabajo, personas, mercados: manual de economía laboral*. Barcelona. Icaria

ROJAS, E. (1999) *El saber obrero y la innovación en la empresa. Las competencias y las calificaciones laborales*. Montevideo. Cinterfor. a Herramientas para la transformación, número 10 316 p. ISBN 92-9088-089-5

RUIZ OLABUÉNAGA, J.L. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Deusto.

RYLE, G. (1967) *El concepto de lo mental*. Buenos Aires. Paidós. (p.o. de 1949)

RYLE, G. (1984) *Un elemento desconcertante en la noción del pensar*. Cuadernos de Crítica, núm. 38. Instituto de Investigaciones filosóficas. Universidad Nacional Autónoma de México.

SÁNCHEZ, M. (1999) "La Verneda-Sant Martí: a school where people dare to dream" *Harvard Educational Review*, vol. 69, núm. 3 pp. 320-335. Cambridge. Harvard University.

SANROMÀ, E. i HINTZMANN, C. (2000) *Oferta y demanda de cualificaciones profesionales en el mercado de trabajo español*. Informe del projecte ESA. Iniciativa ADAPT Unió Europea Publicacions de la Universitat de Barcelona. Barcelona 2000

SANTOS, M., REQUEJO, A. (1993) *Educación para la innovación y la competitividad. Formación y ocupación en el año 2000*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago.



SAWCHUCK, P. H. (2001) Final Report of the: "Learning Capacities in the Community and Workplace Project" Unionized Industrial Workplace Site. Ontario 1998. Dins de NALL Working Paper # 45- 2001. CE082857. Eric Document. ED461 734

SCHAIE, K. W. i WILLIS, S. L. (2003) *Psicología de la edad adulta y la vejez*. Madrid. Pearson Prentice Hall (p.o. 1986).

SCHAIE, K. W. (1991) *Adult development and aging* K. Warner Schaie, Sherry L. Willis. New York (N.Y.) Harper Collins cop.

SCHAIE, K.W. (1983) *Longitudinal Studies of Adult Psychological Development*. Nova York – Londres. The Guilford Press.

SCHÖN, D. A. (1992) *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. MEC i Paidós (p.o. de 1987)

SCHÜTZ, A i LUCKMANN, T. (2001) *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires. Amorrortu editores. (p. o. de 1973 *The Structures of the Life-World*)

SCHÜTZ, A. (1974) *El problema de la realidad social*. Buenos aires. Amorrortu.

SCHÜTZ, A. (1993) *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona. Paidós.(p.o. 1932)

SCHÜTZ; A. (1972) *La fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires. Paidós

SCHWARTZ, B. (1976) *Proyecto de educación permanente*. Madrid. Publicaciones ICCE. (p.o. 1972)

SCHWARTZ, B. (1985) *La inserció social i professional dels joves*. Barcelona. Diputació de Barcelona.

SCHWARTZ, B. (2001) *Modernitzar sense excloure*. Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic, Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears i Diàlogos – Educación y formación de personas adultas. (p.o. de 1994)

SCHWARTZ, H. i JACOBS, J. (1984) *Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*. México. Trillas

SCRIBNER, S. i COLE, M. (1982) "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. (La necesidad de nuevas acomodaciones entre el aprendizaje basado en la escuela y las experiencias de aprendizaje de la vida diaria)" a *Infancia y aprendizaje*. núm. 17 (pp. 3 – 18) (p.o. original de 1973 a Science, núm. 132)

SCRIBNER, S. (1988) *Head and Hand: An Action Approach to Thinking*. Teachers College, Columbia University. National Center on Education and Employment. Box 174 (ERIC Document Reproduction Service n. CE 049 897).

SCRIBNER, S. & SACHS, P. (1991) *Knowledge Acquisition at work*. Eric Document ED 363 688 Columbia Univ., New York, NY. Institut on Education and the Economy ISSN-1059-2776

- SCRIBNER, S. (2002) "La mente en acción: una aproximación funcional al pensamiento" a COLE, M., ENGSTRÖM, Y. i VÁSQUEZ, O. (2002) *Mente, cultura y actividad. Estudios fundamentales sobre cognición humana comparada*. Oxford University Press. (p.o. 1997)
- SEARLE, J. R. (2001) *Mente, lenguaje y sociedad: la filosofía en el mundo real*. Madrid. Alianza. Títol original: 1984 *Mind, Language and Society. Philosophy in the real world*
- SEARLE, J.R. (1997) *La construcción de la realidad social*. Barcelona. Paidós.
- SEARLE, J.S. (2001) *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid. Cátedra.
- SENNETT, R. (2000) *La corrosión del carácter, las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona. Anagrama cop.
- SMITH, A. (1991) *Indagació sobre la causa de la riquesa de les nacions I*. (llibres primer, segon i tercer) Barcelona. Edicions 62. (p.o. de 1776)
- SOBRADO, L. "Acreditación de las cualificaciones Profesionales". Dins de Seminarios de la S.E.P. II. *El reto de la Formación Profesional de la Universidad de Santiago de Compostela. Doc. Internet* <http://www.uv.es/soespe/2SeminariorLSobrado.htm> (Consultat en data: 18/08/04)
- STERNBERG, R. i HORVATH, J.A. (1999) *Tacit Knowledge in Professional Practice. Researcher and Practitioner Perspectives*. Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- STERNBERG, R.J. (1987) *Inteligencia humana, I. La naturaleza de la inteligencia y su medición*. Barcelona. Paidós.
- STERNBERG, R.J. (1987) *Inteligencia humana, II. Cognición, personalidad e inteligencia*. Barcelona. Paidós.
- STERNBERG, R.J. i WAGNER, R.K. (1986) *Practical Intelligence*. Cambridge. Cambridge University Press.
- TEJADA, F. (1999) "Acerca de las competencias profesionales" a *Herramientas*. Madrid, núm. 57
- TENNANT, M. (1991) *Adulter y aprendizaje. Enfoques psicológicos*. Barcelona. El Roure.
- TRILLA, J. (1993) *Otras educaciones*. Barcelona. Antrophos.
- UNESCO (1981) "28ª Conferencia Internacional de instrucción pública. Recomendación nº 58 sobre Alfabetización y Educación de Adultos. Ginebra, 1965", en OEI/EDA, *Reuniones internacionales mundiales sobre Educación de Adultos*, Oficina de Educación Iberoamericana, Madrid.
- UNESCO (1985) *Cuarta conferencia Internacional sobre la educación de adultos. El desarrollo de la educación de adultos: aspectos y tendencias*. París. UNESCO, ED-85/Conf.210/Col.3

UNESCO (1996) *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Informe per a la Unesco de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI. Centre Unesco de Catalunya. Barcelona. Mediterrània.

UNESCO (1998) *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la educación superior*. Informe final. París 5-9 octubre 1998  
[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) (Consultat en data: 18/08/04)

UNESCO (2003) *La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos*. Informe en síntesis sobre el Balance Intermedio, CONFITEA V. 6 – 11 setiembre 2003. Bangkok, Tailandia.

VALLES, M. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Síntesis.

VALLS, R. (2000) *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesi doctoral no publicada. Departament de teoria i Història de l'Educació. Universitat de Barcelona.

VARGAS, F. (2000a) "De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas" a Boletín Cinterfor: *Competencias Laborales en la formación profesional*. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional núm. 149 (mayo-agosto 2000) (pp. 9 – 24).

VARGAS, F. (2000b) "Competencias laborales: identificación, formación, evaluación, certificación". Cinterfor, *Consejo de Capacitación y Formación profesional de Mendoza*  
[www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/evento/form\\_men/iden\\_for/sld001.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/evento/form_men/iden_for/sld001.htm)  
(Consultat en data: 23/02/03)

VARGAS, F.; CASANOVA, f.; MONTANARO, L. (2001) *El Enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Cinterfor/OIT (2001, 130 p. ISBN 92-9088-124-0)

VARGAS, F. (2004) *competencias clave y aprendizaje permanente*. Oficina Internacional del Trabajo. CINTERFOR  
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/vargas/pdf/cap3.pdf> (Consultat en data: 17/08/04)

VIGOTSKI, L.S. (1988) *Pensament i llenguatge*. Vic. Eumo.

VIGOTSKY, L.S. (1991) *Obras escogidas*. Madrid. Visor i MEC

VIGOTSKY, L.S. (1996) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

VON KROGH, G. ICHIJO, K. i NONAKA, I. (2001) *Facilitar la creación de conocimiento. Cómo desentrañar el misterio del conocimiento tácito y liberar el poder de la innovación*. Oxford University Press.

VOSSIO, R. (2002) "Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas" a Boletín Cinterfor: *Competencia Laboral y valoración del aprendizaje*. Boletín técnico Interamericano de Formación Profesional núm. 152 (pp. 51 -73)

VVAA (2003) "Creación de una herramienta telemática para el diagnóstico de necesidades formativas de los trabajadores" a NAVÍO, A. i RUIZ, C. (2003) *Formación trabajo y certificación: nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación*. Zaragoza, Diputación de Zaragoza. (ISBN: 84-9703-053-2).

- WEBER, M. (1969) *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona. Península.
- WECHSLER, D. (1973) *La medida de la inteligencia del adulto*. Buenos Aires. Huascar (p.o. de 1939).
- WECHSLER, D. (1976) *Medida y valoración de la inteligencia del adulto*. Barcelona. Salvat. (versió espanyola de la cinquena edició original nordamericana de l'obra *Wechsler's Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*, publicada per The Williams & Wilkins Company, de Baltimore) (p.o. de 1939)
- WERTSCH, J.V. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós Ibérica S.A. (p.o. de 1985)
- WILLIS, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid. Akal (p.o. de 1997)
- WILLIS, P. (1990) *Common Culture Symbolic Work at Paly in the Everyday Cultures of Young*. Milton Keynes. Open University.
- WISLOW, C. D. i BRAMER, W.L. (1995) *La nueva organización del trabajo. Sistemas de información en la economía del conocimiento*. Bilbao. Deusto.
- WONACOTT, Michael E. (2000) *Vocational Education Research Trends*. Trends and Issues Alert no.15 Document d'internet <http://www.calpro-online.org/ERIC/docgen.asp?tbl=tia&ID=137> (Consultat en data: 15/06/04)
- ZIEGAHN, L. (2001) *Considering Culture in Selection of teaching Approaches for Adults*. ERIC Digest núm. 231 <http://www.calpro-online.org/ERIC/docgen.asp?tbl=archive&ID=116> (Consultat en data: 18/12/03)