

El reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por la experiencia previa: un nuevo reto para el sistema universitario

El propósito del Reconocimiento de los Aprendizajes derivados de la Experiencia Previa (RAEP) es hacer visible el abanico de competencias que posee una persona, independientemente del contexto donde la adquisición de éstas tuvo lugar. En este artículo se analiza el papel del reconocimiento del aprendizaje experiencial dentro de una visión amplia de la educación y se presentan sus elementos clave. Se comenta el rol del RAEP en la educación superior, señalando asimismo las oportunidades y desafíos que este tipo de procesos impone a los protagonistas de la enseñanza universitaria.

Palabras clave: reconocimiento del aprendizaje experiencial, aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje “a lo ancho de la vida”, educación superior.

Recognition of Prior Experiential Learning, a New Challenge for the University System

The aim of the Recognition of Prior Experiential Learning (RPEL) is to show all the competences that a person possesses, independently of the context in which their acquisition originally took place. This paper analyzes the role of RPEL within a wide vision of education and its key elements are introduced. The role of RPEL in higher education is commented on, and the opportunities and challenges that this process creates for the main participants in higher education are highlighted.

Keywords: recognition of prior experiential learning, life long learning, life wide learning, higher education.

Eb015

Eva Rimbau Gilibert

Profesora de Economía y Empresa.
Universitat Oberta de Catalunya
erimbau@uoc.edu

Manuel Armayones Ruiz

Profesor de Psicología y Ciencias de la Educación.
Universitat Oberta de Catalunya
marmayones@uoc.edu

Ana María Delgado García

Profesora de Derecho y Ciencia Política.
Universitat Oberta de Catalunya
adelgadoga@uoc.edu

Xavier Mas García

Oficina Abierta de Innovación.
Universitat Oberta de Catalunya
xmas@uoc.edu

Helena Rifà Pous

Profesora de Informática, Multimedia y Telecomunicación.
Universitat Oberta de Catalunya
hrifa@uoc.edu

ESTUDIOS

EVA RIMBAU GILBERT
 MANUEL ARMAYONES RUIZ
 ANA MARÍA DELGADO GARCÍA
 XAVIER MAS GARCÍA
 HELENA RIFÀ POUS

1. INTRODUCCIÓN

Durante la segunda mitad del siglo XX, se han desarrollado nuevas formas económicas y sociales caracterizadas por no estar ya basadas en la fabricación de bienes físicos, sino en la generación, organización e intercambio del conocimiento. En la actualidad, los efectos de estos cambios alcanzan a todo el espacio social, incorporándose incluso a los ámbitos culturales e institucionales (Delanty, 2001). Para referirse a las implicaciones que han tenido estos cambios a nivel individual, organizativo y social se han acuñado expresiones como “sociedad de la información”, “sociedad del conocimiento” o “sociedad red”. A pesar de ciertas diferencias, estos conceptos coinciden en destacar el crecimiento en la capacidad de generación de conocimiento y procesamiento de información –favorecido por el desarrollo y la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)– y la importancia de la innovación, así como la necesidad de mejorar la formación técnica y científica y de fomentar el aprendizaje continuado para toda la población.

En el ámbito económico-laboral, la sociedad del conocimiento ha cambiado la forma del trabajo, las estructuras de habilidades, la organización de las empresas y las fuentes de ventaja competitiva de las industrias y los países. Estos cambios pueden sintetizarse en los siguientes aspectos (Aoyama y Castells, 2002; Castells, 2006; Skolverket, 2000):

- Una parte importante de los puestos de trabajo consisten en evaluar, analizar o procesar información.
- El intenso ritmo de cambio en los procesos, productos y tecnologías causa que una persona no pueda adquirir en un plazo concreto y limitado las competencias que necesitará a lo largo de su vida laboral.
- En muchas empresas los niveles directivos intermedios han desaparecido y las estructuras organizativas se han nivelado, lo que ha aumentado las exigencias a los trabajadores para que planifiquen y controlen su propio trabajo.
- La globalización de la economía, que implica una gran facilidad para reubicar las operaciones empresariales en busca de localizaciones más favorables, incrementa la importancia de los factores de producción con reducida movilidad. La ventaja competitiva estable de un país depende más de las competencias de su población (el llamado “capital humano”) que de las inversiones en capital físico.

Estas tendencias imponen nuevas exigencias a los trabajadores, que necesitan adaptarse continuamente y adquirir nuevas competencias. Por este motivo, en la sociedad y la economía del conocimiento, el aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en un principio básico de la educación y se entiende como una herramienta indispensable para afrontar los retos económicos y laborales actuales (O’Donoghue y Maguire, 2005, p. 437). En esta línea, el informe del Grupo de Expertos de Alto Nivel a la Comisión Europea (Comisión Europea, 1997, pp. 18-19) destacó que “es esencial ver a la sociedad de la información como una *sociedad del aprendizaje*. El proceso de aprendizaje ya no está limitado al periodo tradicional

de escolarización sino que es [...] un proceso permanente, que comienza antes de la edad de escolarización formal y tiene lugar en el trabajo y en el hogar” [cursivas en el original].

En la Unión Europea, las autoridades han tomado conciencia de esta necesidad y desde hace años vienen incidiendo en la importancia de hacer emerger y valorar todas las formas de aprendizaje que las personas desarrollan en distintos ámbitos de su vida:

“Para crear una cultura del aprendizaje es preciso que la cuestión de cómo *valorar el aprendizaje en los sistemas formal, no formal e informal* se plantee de forma coherente. Permitir a los ciudadanos que combinen y estructuren el aprendizaje obtenido en la escuela, la universidad, los centros docentes, el trabajo, el tiempo libre y las actividades familiares presupone que todas las formas de aprendizaje puedan ser identificadas, evaluadas y reconocidas. Es preciso un nuevo planteamiento global de la *valoración del aprendizaje para tender puentes entre los diferentes contextos y formas de aprendizaje y facilitar el acceso a currículos individuales de aprendizaje*” [la cursiva es nuestra] (Comisión Europea, 2001, p. 17).

Esta visión del aprendizaje permanente destaca tres posibles gamas de aprendizaje (formal, no formal e informal) y subraya que es necesario establecer vínculos entre ellas. Según el glosario desarrollado por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP] (Bjornavold, 2000), el aprendizaje formal es el que tiene lugar dentro de un contexto estructurado que se ha diseñado desde su origen como una situación de aprendizaje (por ejemplo, el sistema educativo formal o los cursos a medida dentro de la empresa). En contraste, el aprendizaje no formal se encuentra insertado en actividades planificadas que no se han diseñado explícitamente como aprendizaje, pero que contienen un elemento formativo importante. Finalmente, el aprendizaje informal resulta de las actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio, y a menudo se le llama aprendizaje por la experiencia. En los dos primeros casos hay una intención de aprender, mientras que el aprendizaje informal hasta cierto punto se puede considerar accidental.

Si se quiere que el aprendizaje a lo largo de la vida tenga sentido, es imprescindible conectar entre sí las diferentes vías de formación. El reconocimiento de aprendizajes obtenidos por la experiencia previa (RAEP) pretende, justamente, realizar la tarea de evaluar, validar y acreditar el aprendizaje, las destrezas y las competencias obtenidos por las personas fuera del sistema formal de enseñanza. Constituye, así, una herramienta clave fundamental para alcanzar el objetivo del aprendizaje permanente, ya que gracias a él estas competencias dejan de ser invisibles y pueden ser valoradas en la sociedad (Colardyn y Bjornavold, 2004). Además, el RAEP contribuye a la personalización y la adecuación de la enseñanza a las características y necesidades reales de los alumnos.

El objetivo de este artículo es ofrecer una primera aproximación al concepto de reconocimiento del aprendizaje experiencial aplicado al ámbito universitario. En primer lugar, se reflexiona sobre el papel que puede cumplir el reconocimiento de aprendizajes en una visión amplia sobre la educación, aceptando una idea de aprendizaje a lo largo de la vida en

ESTUDIOS

EL RECONOCIMIENTO DE
LOS APRENDIZAJES
ADQUIRIDOS POR LA
EXPERIENCIA PREVIA:
UN NUEVO RETO PARA EL
SISTEMA UNIVERSITARIO

ESTUDIOS

EVA RIMBAU GILBERT
MANUEL ARMAYONES RUIZ
ANA MARÍA DELGADO GARCÍA
XAVIER MAS GARCÍA
HELENA RIFÀ POUS

la que no solamente se tiene en cuenta la formación ofrecida en contextos educativos (sea estos reglados o no) sino que también contempla otros ámbitos en los que el individuo desarrolla sus competencias y conocimientos (por ejemplo, el entorno familiar, la participación social y la experiencia laboral). Seguidamente, se presentan los elementos principales que definen un sistema de RAEP, teniendo en cuenta los recursos que pueden ser necesarios para implantarlo y el encaje de este sistema en el entorno universitario en general y en el Espacio Europeo de Educación Superior en particular. Para acabar, se comentan las oportunidades y los retos que tal sistema puede suponer para los principales agentes implicados en su desarrollo: estudiantes, profesores y universidades.

2. EL RAEP COMO RESPUESTA A UNA PERSPECTIVA AMPLIA DE LA EDUCACIÓN

En este apartado se ofrece una reflexión sobre el RAEP desde el punto de vista del sistema educativo y del estudiante que participa en él dentro del marco de una sociedad del conocimiento en constante transformación, y que demanda una concepción de educación más flexible, abierta y adaptable a las singularidades y a los cambios.

El RAEP abre un mayor abanico de posibilidades para las personas que quieren acceder a la formación superior, para las instituciones educativas que lo ofrecen y para los empleadores y la sociedad en general. Más adelante veremos con más detalle el efecto que puede tener este proceso en el mundo universitario. Sin embargo, si realmente se desea ofrecer formación de calidad y adecuada a las necesidades de la sociedad del conocimiento, parece anacrónico considerar de forma aislada este proceso de reconocimiento de la experiencia. Por el contrario, hay que considerar tal fenómeno vinculándolo con los diversos ámbitos con los que tiene relación: la sociedad, las personas, los sistemas educativos, el mundo del trabajo o la vida diaria.

El RAEP no actúa sólo en el marco de una institución perteneciente a un sistema educativo determinado. Tampoco afecta en exclusiva al expediente académico de un estudiante concreto. Va mucho más allá, pues supone planificar la función educativa partiendo de la visión de la realidad más fluida y flexible que, en cierta medida, inspira a la sociedad del conocimiento. Una iniciativa como el RAEP contribuye a la progresiva apertura de unos sistemas educativos que han permanecido cerrados en sí mismos durante décadas. El RAEP refleja la creencia de que las personas pueden aprender en una diversidad de contextos fuera de las instituciones educativas y que este aprendizaje puede ser equivalente al obtenido formalmente en éstas (Castle y Attwood, 2001). Dar validez a unos aprendizajes adquiridos fuera del sistema educativo supone el reconocimiento, por parte de éste, de la capacidad del individuo para aprender al margen del ámbito académico, gracias a sus propias capacidades. A la vez, no deja de implicar también una valoración implícita de la singularidad de este mismo individuo, en oposición a la tendencia estandarizadora que demasiado a menudo ha tenido la educación. En este sentido, el reconocimiento de la experiencia es un proceso sub-

jetivo y singular. Como afirma Callis (1993, pp. 32-33): “Una de las características distintivas del RAEP es que está diseñado alrededor del estudiante individual. No hay dos personas que tengan las mismas experiencias, por lo que no hay dos personas que presenten el mismo perfil de aprendizaje”.

Considerar el RAEP desde una perspectiva educativa amplia permite relacionarlo con los conceptos de formación a lo largo de la vida. Delors (1996) revisó el concepto de formación a lo largo de la vida en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, planteándolo con una visión que va más allá de la idea tradicional de educación permanente, orientada a la actualización y a la adquisición de nuevos conocimientos y capacidades técnicas. En realidad, se plantea la formación a lo largo de la vida como “una estructuración continuada de la persona humana, de su conocimiento y de sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción” (Delors, 1996, p. 15).

Esta visión implica distinguir entre aprendizaje y educación a lo largo de la vida. “El aprendizaje es un proceso interno, único para quien aprende, mientras que la educación es un conjunto organizado de actividades” (O’Donoghue y Maguire, 2005, p. 438). El aprendizaje puede tener lugar dentro del proceso educativo, pero también puede ocurrir incidentalmente. Por el contrario, la educación es una actividad planificada que no puede suceder de forma incidental. El RAEP pretende vincular todos estos procesos, de forma que el aprendizaje obtenido fuera del ámbito educativo a lo largo de la vida de cada individuo sea reconocido por las instituciones educativas. Este vínculo es fundamental en la actual economía global del conocimiento, en la que las personas deben ser capaces de aprender de forma continuada y en la que es necesario identificar y valorizar dicho aprendizaje.

Por otro lado, Longworth (2005) desarrolla un concepto de aprendizaje a lo largo de la vida muy próximo a la propuesta de Delors, considerando el individuo (aprendiz) como propietario del aprendizaje en contraposición a los sistemas e instituciones educativas. En este sentido, subraya como fundamental la capacidad de aprender a aprender y las herramientas que el individuo pueda tener a su disposición para reflexionar y crear su propio proyecto personal de formación. A la vez, este autor considera también el aprendizaje a lo largo de la vida como una actividad abierta a otros ámbitos de la existencia humana más allá de los estrictamente formales, como el doméstico, los intereses personales, los valores y la comunidad¹.

Desde este punto de vista se entiende al ser humano como responsable activo, y no simple destinatario de un proceso de formación, considerando la educación como “el proyecto

ESTUDIOS

EL RECONOCIMIENTO DE
LOS APRENDIZAJES
ADQUIRIDOS POR LA
EXPERIENCIA PREVIA:
UN NUEVO RETO PARA EL
SISTEMA UNIVERSITARIO

¹ Para una visión panorámica de lo expuesto, véase la tabla resumen de Longworth (2005, pp. 170-173).

ESTUDIOS

EVA RIMBAU GILBERT
MANUEL ARMAYONES RUIZ
ANA MARÍA DELGADO GARCÍA
XAVIER MAS GARCÍA
HELENA RIFÀ POUS

personal” de cada cual. Esto quiere decir que la persona ha de poner en juego su capacidad para conocerse a sí mismo, para ser plenamente consciente de las propias aptitudes, actitudes, inclinaciones, orientaciones y capacidades. No es extraño, pues, que en más de una ocasión en el informe Delors (1996) se haga referencia al autoconocimiento y la capacidad de aprender a aprender, como a aptitudes básicas que deberían tener los individuos para desarrollarse plenamente en la denominada “sociedad educativa”. En esta sociedad el individuo sería capaz de aprovechar todo el potencial formativo tanto de su vida profesional como de todo aquello que lo rodea, más allá de los recintos de la educación formal, convirtiéndose alternativamente en educador y educando.

Estas capacidades metacognitivas encajan plenamente con la filosofía de un proceso de RAEP, sobre todo si lo entendemos como un mecanismo habitual y consolidado en una hipotética, pero no utópica, sociedad educativa. Para el estudiante, el RAEP implica describir sus experiencias, reflexionar sobre ellas, identificar el aprendizaje asociado a las mismas y proporcionar evidencias del aprendizaje en cuestión (Hamill y Sutherland, 1994). En este sentido, la idoneidad, la veracidad, la fertilidad y, en definitiva, la calidad de un proceso de RAEP dependen en gran medida del nivel de competencias ligadas al autoconocimiento que posean los aspirantes, tales como ser capaz de valorar la experiencia propia, identificar los conocimientos y las capacidades adquiridas, encontrar sentido en aquello que se hace, identificar analogías con otros ámbitos de trabajo y aprendizaje, comprometerse con un proyecto personal de formación, etc. A la vez, sin embargo, desde el punto de vista del aspirante, el hecho de pasar por este tipo de proceso también supone un reforzamiento y una mejora de dicho autoconocimiento. Vivir un proceso de RAEP supone ponerse en juego uno mismo a través de la propia trayectoria de vida, las expectativas profesionales y personales y la formación a la que se quiera acceder.

Finalmente es importante mencionar que el RAEP mantiene un estrecho vínculo con el concepto de aprendizaje permanente en todas sus dimensiones. El documento de trabajo para el “Memorándum sobre el aprendizaje permanente” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, pp. 7-10), hace referencia explícita a la importancia de considerar los ámbitos de aprendizaje no formal e informal, en una perspectiva no sólo a lo largo, sino “a lo ancho” de la vida. El concepto de “aprendizaje a lo ancho de la vida”² enriquece la visión de

² Hay quien entiende que el término “aprendizaje a lo ancho de la vida” resulta discutible. Por un lado, aplicar a la vida la metáfora de la anchura puede parecer poco adecuado. Por otro lado, el término no tiene tradición de uso en castellano, aunque su expresión en inglés (“lifewide learning”) es utilizada a menudo por las instituciones educativas internacionales, como el CEDEFOP. No obstante, dado que la propia Comisión Europea traduce en sus documentos “lifewide learning” por “aprendizaje a lo ancho de la vida”, los autores han decidido seguir esta misma pauta y utilizar el término en castellano, aunque entrecomillado.

la educación, centrando la atención en la amplitud del aprendizaje, que puede tener lugar a través de todas las actividades y en cualquier etapa de la vida.

La Agencia Nacional Sueca para la Educación Superior, elaboró en 2000 un informe sobre el aprendizaje permanente (Skolverket, 2000), que permite comprender la articulación de sus dos dimensiones. Así, el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, en sentido amplio, combina dos dimensiones ya apuntadas en el párrafo anterior. La dimensión longitudinal implica que el individuo aprende a lo largo de su vida, en distintas etapas vitales y no solamente en su infancia y juventud. Esta dimensión, pues, refleja el aprendizaje a lo largo de la vida en sentido restringido. Por otra parte, la dimensión transversal hace referencia a la “amplitud” del aprendizaje durante la vida, que reconoce tanto el aprendizaje formal, como el no formal y el informal. Así, “la dimensión de amplitud hace más patente la complementariedad entre los aprendizajes formal, no formal e informal” (Comisión Europea, 2000, p. 9), recordándonos que el aprendizaje útil también tiene lugar en la familia, el tiempo de ocio, las actividades para la comunidad y la vida laboral diaria. El RAEP facilita que aprendizaje a lo largo y “a lo ancho” de la vida obtengan carta de ciudadanía, ya que vincula los aprendizajes derivados de la experiencia adquirida durante un periodo vital concreto con el sistema educativo formal y con los nuevos aprendizajes desarrollados en distintos momentos de la vida.

En síntesis, es necesario empezar a dejar atrás las visiones fragmentarias de la realidad y la tendencia no siempre justificada a la inmediatez. Hay que tener presente que el RAEP nace de la necesidad de flexibilidad del sistema formativo y que se alimenta de la fusión de dos dimensiones que no están habituadas a coexistir en un mismo entorno: la experiencia personal y profesional y la formación académica. Es, pues, un proceso que crece sustentado en raíces profundas (la experiencia de vida de una persona) y que se proyecta hacia una dimensión más amplia (un programa formativo, unas nuevas expectativas, un crecimiento profesional y un cambio personal). Por lo tanto, reclama un espacio adecuado y flexible que sólo puede proporcionar una visión amplia de la educación y la realidad social. Implica además un ritmo de aprendizaje ni demasiado acelerado ni demasiado lento, idóneo para lograr que la experiencia que supone tenga el impacto adecuado en la trayectoria del individuo, es decir, tanto en el ámbito académico donde se lleve a cabo la formación como en los contextos de aplicación profesional correspondientes.

3. ELEMENTOS DE UN SISTEMA DE RAEP

El reconocimiento de los aprendizajes obtenidos por la experiencia implica la evaluación formal de las destrezas, los conocimientos y las competencias adquiridas por una persona a lo largo de su experiencia anterior, normalmente no relacionada con el contexto académico. Hay que destacar, en este punto, que lo que reconoce el RAEP es el aprendizaje obtenido gracias a la experiencia, no el hecho de la propia experiencia en sí. De esta evaluación pue-

ESTUDIOS

EL RECONOCIMIENTO DE
LOS APRENDIZAJES
ADQUIRIDOS POR LA
EXPERIENCIA PREVIA:
UN NUEVO RETO PARA EL
SISTEMA UNIVERSITARIO

ESTUDIOS

EVA RIMBAU GILBERT
 MANUEL ARMAYONES RUIZ
 ANA MARÍA DELGADO GARCÍA
 XAVIER MAS GARCÍA
 HELENA RIFÀ POUS

den derivarse varios resultados prácticos para el estudiante, compatibles entre sí: acceder a un programa formativo para el que carece de los requisitos habituales de entrada, o bien obtener créditos de unos estudios de forma que el alumno se incorpore directamente a un nivel más avanzado o no tenga que cursar parte de los créditos previstos en dicho programa (Castle y Attwood, 2001). Cuando la evaluación es positiva y permite la obtención de créditos que se pueden descontar de la carga lectiva necesaria para que el alumno supere un determinado programa académico, el reconocimiento de los aprendizajes también recibe el nombre de “acreditación” de los aprendizajes³. Así entendido, el RAEP contribuye a que cada individuo pueda emprender acciones educativas eficientes que le eviten tener que repetir la formación sobre lo que ya sabe o que le permitan reforzar competencias adquiridas por otras vías.

Por lo tanto, con el RAEP se pretende dar la oportunidad a los estudiantes de acceder a programas formativos o de obtener créditos académicos en virtud del aprendizaje adquirido mediante experiencias previas tanto de tipo profesional como de otra naturaleza: actividades de voluntariado, participación en determinados proyectos, etc. La Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, en el Comunicado de Bergen (2005), parece inclinarse por utilizar el RAEP en todo su potencial, tanto para facilitar el acceso como para personalizar los programas de aprendizaje:

“Trabajaremos con las instituciones de educación superior y otras, para mejorar el reconocimiento de aprendizajes previos considerando, cuando sea posible, el aprendizaje informal o no-formal para el acceso a, y como un elemento en, los programas de educación superior” (p. 3).

Por otra parte, el RAEP es un proceso académico relacionado con otros que ya cuentan con una larga tradición en la educación superior española, como las diversas modalidades de acceso a los estudios superiores o la convalidación de asignaturas ya cursadas dentro del sistema universitario. Esto implica la existencia simultánea de dos tipos de reconocimientos del aprendizaje previo (Brown, Bull y Pendlebury, 1997; Evans, 1994). Por un lado, el reconocimiento de aprendizajes acreditados, que se refiere al aprendizaje al que se ha otorgado la correspondiente certificación por parte de una institución educativa. Por otro lado, el reconocimiento del aprendizaje experiencial, analizado en este trabajo, que puede con-

³ Las denominaciones para esta práctica son variadas, según el elemento del proceso que se destaque: en Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica se emplea la expresión *Recognition of Prior Learning* (“Reconocimiento del Aprendizaje Previo”); en Estados Unidos, *Prior Learning Assessment* (“Evaluación del Aprendizaje Previo”); en el Reino Unido, *Accreditation of Prior (Experiential) Learning* (“Acreditación del Aprendizaje (Experiencial) Previo”); en Canadá, *Prior Learning Assessment and Recognition* (“Evaluación y Reconocimiento del Aprendizaje Previo”); en Francia, *Validation des Acquis Professionnels* (“Validación de los Aprendizajes Profesionales”).

ESTUDIOS

EL RECONOCIMIENTO DE
LOS APRENDIZAJES
ADQUIRIDOS POR LA
EXPERIENCIA PREVIA:
UN NUEVO RETO PARA EL
SISTEMA UNIVERSITARIO

siderarse una forma particular del reconocimiento de aprendizajes con una creciente relevancia en la actual sociedad del conocimiento pero que carece todavía de sistematización en el sistema español de educación superior. Si bien estas dos formas de reconocimiento de aprendizajes se han dado hasta ahora de forma separada conceptual y temporalmente, pueden considerarse complementarias entre sí. Es decir, un estudiante que accede a los estudios universitarios por una vía determinada, puede obtener el reconocimiento de algunas materias gracias a su aprendizaje por la experiencia y, además, se le pueden convalidar o reconocer otras materias cursadas en la formación reglada.

Tanto si el RAEP se vincula al acceso o a la obtención de créditos, como si se relaciona más o menos con otras formas de reconocimiento de aprendizajes, hay unos elementos comunes que cualquier institución tendrá que tener en cuenta si quiere introducir un sistema de RAEP (Colardyn y Bjornavold, 2004):

- Los estándares y créditos que se reconocerán. Es decir: definir qué se reconocerá dentro del sistema universitario en función de las competencias demostradas por el estudiante. Como se comentará más adelante, esta tarea puede ser facilitada por el diseño de programas basado en competencias y el establecimiento de un sistema de reconocimiento de créditos como los que caracterizan al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Además, habrá que decidir cómo se realiza el encaje entre las competencias de un estudiante y las asignaturas o unidades en que se estructura un programa académico.
- Los procedimientos de evaluación y validación. Hay que especificar los procedimientos para evaluar el aprendizaje previo del estudiante, especificando y concretando además los criterios de evaluación –las evidencias del aprendizaje– que se considerarán adecuados para las diferentes titulaciones ofrecidas por la universidad. Los portafolios de evaluación de competencias son el método más común para evaluar el aprendizaje adquirido por la experiencia (Dagavarian, 2003, p. 35; Joosten-Ten Brinke, Sluijsmans, Brand-Gruwel, y Jochems, 2008, p. 7). Esta técnica implica la evaluación de un cierto número de evidencias que prueben el aprendizaje de nivel universitario alcanzado por el estudiante en un ámbito específico, las cuales van acompañadas de un documento explicativo (Kramer, 2002, p. 118). Es necesario destacar que el desarrollo de este tipo de documentos es un proceso bastante difícil de comprender para los que no han participado antes en él (Kramer, 2002), y también el que exige más tiempo en lo que a la evaluación se refiere.

Por otra parte, el establecimiento de un sistema de RAEP es un ejercicio complejo a causa de los cambios que su adopción puede suponer tanto a nivel académico como organizativo. En consecuencia, su implementación requiere una planificación de recursos y procedimientos que no se debe desatender. Algunos de los elementos a considerar en tal planificación se presentan a continuación:

ESTUDIOS

EVA RIMBAU GILBERT
 MANUEL ARMAYONES RUIZ
 ANA MARÍA DELGADO GARCÍA
 XAVIER MAS GARCÍA
 HELENA RIFÀ POUS

- Uno de los riesgos del proceso RAEP es que sea de una envergadura tal que resulte inviable para los equipos docentes y de gestión asumirlo como una tarea adicional, por lo que resulta imprescindible la reflexión sobre el volumen de recursos humanos y económicos necesarios.
- Además, también puede ser necesario introducir cambios en la organización. La institución debe plantearse la posibilidad de definir nuevas funciones docentes, como las de los tutores y/o evaluadores del RAEP, y crear nuevas unidades administrativas vinculadas al asesoramiento de los estudiantes que deseen participar, así como a las tareas de gestión que de ello se deriven.

Al mismo tiempo, puede ser preciso destinar recursos a la selección y formación de todos estos agentes implicados en el sistema de acreditación y evaluación.

- Por otro lado, la universidad deberá tomar decisiones adicionales sobre el diseño de su programa de reconocimiento. Por ejemplo, será necesario desarrollar un catálogo de sistemas de evaluación del RAEP y elaborar las pruebas de evaluación, definir el modelo de interacción del tutor/evaluador con el estudiante o determinar el espacio y el tiempo en el que se desarrollará todo el proceso, especialmente, en la fase de evaluación.
- Habrá que definir, también, el procedimiento de implantación y de ejecución del sistema y cómo se encajará en el calendario académico, definiendo quién hará qué y cuándo. De esta forma, el proceso de RAEP encontrará su encaje en pie de igualdad con los demás procesos de la gestión y acción educativa, como la matrícula o la evaluación.
- Asimismo deberán programarse acciones informativas sobre el RAEP dirigidas a los potenciales candidatos, definir el modo concreto de inscripción que proceda, cómo se hará la gestión de la documentación aportada por el estudiante y la generada a lo largo del proceso, la incorporación al expediente académico del estudiante del resultado del RAEP.

Evidentemente, no hay un único modelo de RAEP, sino que cada institución debe decidir, en función de sus propias características y de la normativa aplicable, qué modelo establece. La decisión sobre estas cuestiones se debe tomar sobre la base de una clara comprensión de lo que supone este sistema, tanto para la sociedad en conjunto como para los agentes directamente implicados en su desarrollo.

4. EL RAEP EN LA FORMACIÓN SUPERIOR

El RAEP cuenta con una larga tradición en países de todos los continentes, principalmente, Francia, Reino Unido, Canadá, Australia, Estados Unidos o Sudáfrica. Sus orígenes se remontan a principios de los años 70, en Estados Unidos, donde se llevó a cabo el proyecto *Cooperative Assessment of Experiential Learning* (Evaluación Cooperativa del Aprendizaje Experiencial) en el que participaron 27 instituciones gubernamentales y fundaciones. El trabajo del proyecto fue continuado por la organización CAEL (*Council for Adult and Experiential Learning*, Consejo para el Aprendizaje de Adultos y Experiencial), que actualmente es uno de

los principales promotores de estas experiencias. También Canadá es un país pionero en el reconocimiento de la experiencia y desarrolla numerosas iniciativas en dicho terreno. La Asociación no gubernamental CAPLA (*Canadian Association for Prior Learning Assessment*, Asociación Canadiense para la Evaluación del Aprendizaje Previo) recoge, difunde y da soporte al despliegue de estas experiencias.

En Europa el interés por el RAEP es más reciente y su implantación menor. Cabe destacar dos proyectos que impulsó la Unión Europea a través de sus programas Sócrates (Corradi, Evans y Valk, 2006) y Leonardo (Duvekot, Schuur y Paulusse, 2005), y que demuestran la voluntad de difundir estas prácticas y crear un marco comunitario homogéneo. En el ámbito universitario, los mayores progresos en la evaluación y validación de competencias profesionales se han realizado en Francia, Irlanda, Reino Unido, Bélgica, Holanda y Suiza (European University Association, 2005), aunque, en general, el RAEP sigue siendo infrutilizado en las instituciones universitarias europeas (Adam, 2007).

Los objetivos que una universidad puede buscar al implantar el RAEP incluirán, probablemente, uno o varios de los siguientes:

- Facilitar el acceso a la formación superior a personas que no cumplen los requisitos habitualmente exigidos.
- Potenciar y dar valor a las competencias adquiridas fuera del ámbito académico, por ejemplo, a través de la experiencia profesional, de la participación en proyectos o de las actividades de voluntariado.
- Potenciar la posición del estudiante como centro de la actividad de la universidad.
- Añadir un rasgo diferencial a sus programas de grado y postgrado.
- Rentabilizar el diseño de los programas por competencias, en coherencia con las directrices del EEES.
- Consolidar la orientación práctica y aplicada de la formación universitaria vinculándola en mayor medida con los entornos profesionales, y potenciando así la relación universidad-empresa, en línea también con las exigencias derivadas del EEES.

En España, el RAEP se ha aplicado en los últimos años básicamente en el ámbito de la formación profesional. Uno de los proyectos principales en este nivel educativo es el ERA (Proyecto Experimental para la Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las Competencias Profesionales) impulsado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004), y en el cual tomaron parte siete comunidades autónomas (Andalucía, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Galicia, Murcia, Navarra y País Vasco). En cambio, en el ámbito universitario, el RAEP es un fenómeno reciente en España, pues no se había contemplado en la normativa hasta la aprobación de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) De acuerdo con lo que dispone el artículo 36.d) de la LOU, “corresponde al Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, la regulación de las condiciones para validar, a efectos académicos, la experiencia laboral o profesional”. Aunque en estos momentos no se han desa-

ESTUDIOS

EL RECONOCIMIENTO DE
LOS APRENDIZAJES
ADQUIRIDOS POR LA
EXPERIENCIA PREVIA:
UN NUEVO RETO PARA EL
SISTEMA UNIVERSITARIO

ESTUDIOS

EVA RIMBAU GILABERT
MANUEL ARMAYONES RUIZ
ANA MARÍA DELGADO GARCÍA
XAVIER MAS GARCÍA
HELENA RIFÀ POUS

rollado los reglamentos y normativa adicional que permitan saber cómo se va a materializar esta voluntad política manifestada en la Ley, ya existen en España experiencias universitarias de reconocimiento de competencias. Son destacables, en este sentido, los proyectos impulsados en la Universidad de Valladolid y en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

La Universidad de Valladolid (s.f.) ha desarrollado un programa de certificación de competencias profesionales a partir de las necesidades expresadas por diferentes sectores empresariales del ámbito castellano-leonés. La finalidad de esta certificación es doble: por un lado facilitar el acceso a la formación superior a personas que no disponen del título que oficialmente se requiere, y por otro lado permitir que un alumno obtenga los módulos complementarios de su experiencia profesional para conseguir de ese modo la certificación de una determinada enseñanza superior relacionada con su campo de trabajo. En este último caso, el tiempo de formación será inferior al requerido para obtener la misma titulación de manera tradicional.

Por su parte, el RAEP desarrollado en la UOC está condicionado por el modelo virtual adoptado por esta universidad, en la que las actividades docentes se caracterizan por la asincronía y la no presencialidad. Así, su programa de RAEP se desarrolla totalmente en línea, a través de la web, y se basa en el uso intensivo de las tecnologías de la comunicación para dar apoyo a los alumnos que desean obtener reconocimiento de algún módulo formativo (Rimbau Gilabert y Ficapal Cusí, 2008). Esta universidad no ha concebido el reconocimiento de la experiencia como vía de acceso a la enseñanza superior, sino como medio de personalizar el itinerario formativo que debe seguir un estudiante para obtener cierta titulación universitaria. Hasta el momento, se ha aplicado el RAEP de forma experimental en materias muy concretas de alguna diplomatura, así como en formación de postgrado de orientación profesionalizadora.

A causa de la falta de desarrollo normativo, es difícil ir más allá de la mera suposición sobre cómo se acabará concretado el tipo de actividades que se pueden reconocer en un RAEP. No obstante, es de esperar que la regulación necesaria se desarrolle próximamente, en atención a las claras llamadas realizadas por la Comisión Europea para que se establezcan estos mecanismos en todos niveles educativos:

“Los Estados miembros animarán a las universidades, los centros de educación y de formación y otros organismos pertinentes (como centros de investigación), a poner en aplicación sistemáticamente medidas encaminadas a la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal” (Comisión Europea, 2001, p. 19).

La constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) previsiblemente impulsará el desarrollo del RAEP. Ciertos elementos del proceso de Bolonia pueden contribuir a la implantación de este sistema en la educación superior europea. Destacan, en este sentido, la definición de los aprendizajes en forma de competencias y el establecimiento de marcos de cualificaciones.

ESTUDIOS

EL RECONOCIMIENTO DE
LOS APRENDIZAJES
ADQUIRIDOS POR LA
EXPERIENCIA PREVIA:
UN NUEVO RETO PARA EL
SISTEMA UNIVERSITARIO

- El RAEP se basa en comparar los resultados del aprendizaje experiencial previo con los requisitos de cualificaciones existentes, con el propósito de dar acceso a unos estudios o reconocer créditos de una titulación (Adam, 2007, p. 4). Por lo tanto, se centra en el reconocimiento de resultados de aprendizaje (Cretchley y Castle, 2001) independientemente de los procesos que han llevado a obtenerlos. Dado que el proceso de Bolonia implica pasar de una orientación centrada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje, que conlleva la definición de los programas educativos en términos de competencias o resultados de aprendizaje que los alumnos deben desarrollar, es probable que favorezca que en las universidades europeas se desarrollen programas de reconocimiento y validación de competencias como el RAEP.
- Los marcos nacionales de cualificaciones derivados del Comunicado de Bergen (Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2005), vinculados al marco general europeo (que incluye niveles, descriptores de niveles, descripción de cualificaciones y de resultados de aprendizaje) son la base para un reconocimiento más preciso de los aprendizajes, por lo que facilitarán la introducción del RAEP (Adam, 2007, p. 7). Así lo ha señalado explícitamente la Comisión Europea (2007, p. 3): “Los marcos de cualificaciones [...] deberían contribuir a que las instituciones de educación superior desarrollen módulos y programas de estudios basados en los resultados del aprendizaje y en créditos, y a mejorar el reconocimiento de cualificaciones así como todo tipo de aprendizajes anteriores”.

Además, la Comisión Europea ha desarrollado dos instrumentos específicos para potenciar el RAEP en todos los niveles educativos:

1. Los Principios Comunes para la validación del aprendizaje no formal e informal, de 2004, que son necesarios para valorar y aprobar las diferencias entre los Estados miembros, así como para la transferencia y aceptación de los resultados formativos en distintos entornos.
2. El Inventario Europeo sobre validación del aprendizaje no formal e informal, publicado en 2005 por CEDEFOP, que es un catálogo de buenas prácticas diseñado para hacer más visible el aprendizaje no formal e informal. Recoge información de un amplio número de países.

Atendiendo a lo comentado en este apartado, es posible concluir que las universidades españolas cuentan ya con antecedentes y herramientas suficientes para desarrollar sistemas de RAEP que respondan a las demandas institucionales y sociales. No obstante, para que la implantación de los mismos tenga éxito será necesario considerar tanto las oportunidades como los riesgos que pueden conllevar. A ello se dedica la siguiente sección.

5. OPORTUNIDADES Y RETOS PARA LA UNIVERSIDAD

El RAEP supone una innovación en la universidad española que implica oportunidades y retos para los que tiene que estar preparada. A continuación, reflexionamos sobre cómo

ESTUDIOS

EVA RIMBAU GILABERT
MANUEL ARMAYONES RUIZ
ANA MARÍA DELGADO GARCÍA
XAVIER MAS GARCÍA
HELENA RIFÀ POUS

puede afectar el reconocimiento del aprendizaje experiencial a tres elementos clave del sistema universitario: los estudiantes, el profesorado y las instituciones universitarias propiamente dichas.

5.1. Estudiantes

Desde el punto de vista del estudiante, el hecho de poder acceder a un programa universitario que tenga en cuenta su experiencia previa y que le permita centrarse en aquellos contenidos y competencias de los que carece, constituye una fuente de motivación para empezar o continuar unos estudios superiores. El alumno encontrará las ventajas de la flexibilidad, la posibilidad de acortar la duración del programa que cursa y el hecho de que el plan de estudios se adapte a sus necesidades de aprendizaje. Si bien es cierto que el refuerzo continuado de las competencias las mantiene vivas, el RAEP permite eliminar duplicaciones innecesarias en el caso de competencias bien afianzadas. De esta forma, se evita que el estudiante se desmotive al no ver progresar su aprendizaje con la rapidez deseada. Así, el reconocimiento de las competencias puede hacer caer barreras de entrada para ciertos alumnos con una relevante experiencia profesional que, de otra forma, no empezarían unos estudios que podrían considerar demasiado largos para sus posibilidades personales o profesionales, o repetitivos en razón de su experiencia previa.

En segundo lugar, hemos de tener en cuenta que, para presentarse a un proceso de RAEP, el candidato debe tener un conocimiento previo de la titulación universitaria para la que pide acreditación. Y ello le debe llevar a desarrollar la capacidad de vincular su experiencia vital con la formación universitaria, obteniendo una visión más clara del valor de dicha experiencia previa y de los objetivos educativos que tiene que alcanzar para mejorar sus capacidades. Eso permite, a su vez, que el estudiante mejore su valoración de sí mismo y de la experiencia que ha acumulado (Dagavarian y Walters, 1993, p. 5).

En cuanto a los retos implícitos en el RAEP para el alumno, el principal riesgo reside en la posible dificultad del proceso, ya que se pide al candidato que sea capaz de analizar sus propias experiencias –extrayendo de ellas lo que realmente es valioso y le ha llevado a adquirir ciertas competencias incluidas en un determinado plan de estudios– y que demuestre y aporte evidencias de esas destrezas. Esta tarea supone pasar del conocimiento concreto y aplicado propio del aprendizaje experiencial, a otro más genérico y abstracto propio del nivel universitario, lo que puede suponer un desafío para el candidato (Cantwell y Scevak, 2004, pp. 132-133). Para lograrlo, es imprescindible que los estudiantes cuenten con guías y apoyos adecuados a lo largo del proceso.

Por último, si la evaluación es rígida y supone un volumen de trabajo superior al número de créditos objeto de reconocimiento, el RAEP deja de ser atractivo y puede ser más fácil y también suponer menos tiempo seguir el programa docente habitual, aunque eso implique cursar unas materias orientadas a desarrollar unas competencias que en realidad el estudiante ya poseía antes de iniciar su formación.

5.2. Profesorado

El profesorado, por su parte, se beneficia del proceso de reconocimiento de la experiencia previa porque le permite centrar sus esfuerzos docentes en los alumnos que necesitan mejorar unas determinadas competencias. Si el RAEP se utiliza para el reconocimiento de créditos, en las aulas deja de haber estudiantes desmotivados que se ven obligados a cursar una materia que ya dominan, y se evita que la falta de interés de un pequeño grupo acabe afectando al desarrollo normal del curso para los demás. El RAEP permite, así, que el nivel de competencia en los diversos ámbitos de formación de los integrantes de cada grupo sea medianamente homogéneo y, por lo tanto, el proceso de aprendizaje sea más fácil de diseñar y llevar a cabo.

Además, el personal docente que realiza tareas de evaluación en el RAEP ha de desarrollar una visión muy aplicada de las materias que imparte. Eso puede facilitar que se replantee, desde una perspectiva más amplia, los contenidos y competencias que forman parte de su especialidad, potenciando la orientación interdisciplinaria. Pero este mismo hecho, que puede considerarse una ventaja del RAEP, puede suponer también una barrera para su aceptación por parte de los académicos.

En efecto, el RAEP desafía las visiones “ortodoxas” del conocimiento, la pedagogía y el aprendizaje (Adams, 2007, p. 12). Como señalan Armsby, Costley y Garnett (2006, pp. 370-371), el RAEP, si se utiliza para reconocer conocimientos que no han sido prescritos por académicos, se convierte en un desafío para las dinámicas de poder de la cultura académica tradicional, en función de las cuales se ha sancionado hasta el momento el conocimiento incorporado en el curriculum de la educación superior. Al reconocer el aprendizaje informal y no formal, se quiebra el monopolio de la universidad en tanto que dispensadora del aprendizaje de “estatus elevado”, puesto que se reconocen los conocimientos emanados de la praxis. Asimismo, se cuestionan las fronteras establecidas entre las disciplinas académicas, dado que el aprendizaje experiencial es necesariamente multidisciplinar. No obstante, los temores que ello genera pueden atenuarse en parte argumentando que el RAEP mantiene la posición dominante de la Universidad, puesto que su rol es el de acreditar el aprendizaje y controla todo el proceso en virtud del que tal cosa sucede.

El profesorado, por otra parte, puede llegar a considerar que el trabajo que exige el RAEP no es valorado en su institución. Si los profesores han de ejercer como tutores y evaluar a los estudiantes, deberán hacer importantes esfuerzos en dos sentidos. En primer lugar, la atención al propio proceso del RAEP implica asesorar a los candidatos, orientarles a lo largo del proceso y finalmente evaluar las evidencias por ellos aportadas. En segundo lugar, también se tendrán que esforzar por adquirir una visión global y estratégica del mercado laboral y los perfiles que en él se desarrollan, con el fin de reconocer las competencias de los candidatos que se presentan al proceso y llevar a cabo las funciones de seguimiento ya citadas. Todo ello puede suponer una significativa carga adicional de trabajo que, de no verse reconocida, puede menoscabar el compromiso de los profesores con el sistema de RAEP.

ESTUDIOS

EL RECONOCIMIENTO DE
LOS APRENDIZAJES
ADQUIRIDOS POR LA
EXPERIENCIA PREVIA:
UN NUEVO RETO PARA EL
SISTEMA UNIVERSITARIO

ESTUDIOS

EVA RIMBAU GILBERT
MANUEL ARMAYONES RUIZ
ANA MARÍA DELGADO GARCÍA
XAVIER MAS GARCÍA
HELENA RIFÀ POUS

Hay que tener en cuenta, finalmente, que el profesorado de la universidad española actual es experto en contenidos, pero no necesariamente en metodologías de evaluación adecuadas para el RAEP, tal como lo hemos descrito, puesto que esta actividad no había estado hasta el momento entre sus atribuciones profesionales. Taylor y Clemans (2000), en su evaluación del funcionamiento del RAEP en varias universidades Australianas, insisten en que el éxito de estos programas depende en gran medida de la existencia de personal que comprenda plenamente su filosofía e implicaciones. En consecuencia, para introducir el RAEP en una institución, será necesario que las personas que participen en él reciban una formación adecuada,

lo que puede exigir un esfuerzo inicial que se debe analizar en el marco de la estrategia global de cada universidad.

5.3. Instituciones universitarias

En cuanto a su repercusión en las instituciones de enseñanza superior, el RAEP permite estrechar el vínculo entre la universidad y la empresa, y también que haya una realimentación mutua entre ambos entornos. Esto favorece, por un lado, la creación de planes docentes más actualizados y adaptados a las necesidades sociales (Dagavarian y Walters, 1993, pp. 5-6) y, por otro, que las empresas puedan encontrar profesionales cualificados y acreditados que respondan a sus expectativas (Romaniuk y Snart, 2000).

El RAEP puede mejorar la imagen pública del centro que lo implante, haciéndolo más atractivo para potenciales estudiantes que posean una experiencia previa destacable, especialmente para los de más edad y que son por lo general los de mayor experiencia profesional. De esta manera, la universidad podrá cumplir mejor con su misión de incrementar el nivel de conocimientos de los integrantes de la sociedad en la que se inserta, ya que este reconocimiento potencia que nuevas capas de población se incorporen a los estudios universitarios. Por otra parte, puede crear una cultura de actualización dentro de la institución, ya que vincula de manera continuada las titulaciones que se ofrecen con los conocimientos prácticos tanto de la actividad profesional como de otras actividades que sean susceptibles de tenerse en cuenta en el RAEP.

El gran riesgo a que hace frente una universidad cuando introduce el reconocimiento del aprendizaje experiencial es que la sociedad y el mercado laboral no lo acepten como válido, que tal concepto no sea inicialmente entendido y que se generen suspicacias o, incluso, una oposición directa a su aplicación por parte de cualquiera de los agentes implicados. Para contrarrestar estas dificultades es necesario garantizar la calidad del proceso, asegurando tres elementos clave del mismo (Adam, 2007, pp. 12-13; Colardyn y Bjornavold, 2004, p. 88):

- Transparencia en todos los elementos del sistema (de forma destacada, los procedimientos, las competencias objeto de reconocimiento o los criterios de evaluación), así como disponibilidad amplia de información para las personas implicadas.
- Imparcialidad en la evaluación, por lo que los evaluadores tendrán que recibir la formación necesaria para ello.

- Credibilidad del sistema, que se obtendrá mediante la inclusión de los agentes implicados más relevantes en los niveles de decisión apropiados, y con la incorporación del RAEP a los sistemas de garantía de la calidad generales de la institución.

A un nivel más concreto, es crucial asegurar que las evidencias aportadas por los aspirantes como prueba de las competencias desarrolladas cumplan los requisitos básicos señalados por Nyatanga y Forman (1998): deben ser suficientes, auténticas, vigentes y válidas en relación con las competencias que definen los módulos formativos a reconocer. A estos criterios, es necesario añadir los apuntados por Zucker, Jonson y Flint (1999): a) solamente se deben otorgar créditos cuando el aspirante demuestre poseer las competencias requeridas, no siendo susceptible de reconocimiento la experiencia por sí misma; b) el nivel competencial demostrado debe alcanzar el establecido para la formación superior; y c) las competencias demostradas deben mantener un adecuado equilibrio entre teoría y práctica, de acuerdo con su peso relativo en la definición de los módulos formativos susceptibles de reconocimiento.

Pero al tiempo que se persiguen estos objetivos, es necesario prestar especial atención para evitar que se desarrollen sistemas de reconocimiento excesivamente complicados, caros y que impliquen un gran consumo de tiempo y amplíen la burocracia. Esto desalentaría a los profesores y llevaría a los ciudadanos a no buscar reconocimiento para sus habilidades y destrezas (European University Association, 2007). Todo ello, sin olvidar que la universidad tendrá que diseñar una estrategia para informar adecuadamente sobre dicho proceso a su entorno social si quiere obtener la legitimidad necesaria. Para que tal cosa sea posible, el RAEP debe basarse en unas políticas y procedimientos que sean explícitos y justos, y que se apliquen de manera consistente con el fin de garantizar la calidad del proceso (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2004).

Hay que tener en cuenta, finalmente, que para obtener los beneficios que se derivan del RAEP y eludir los riesgos que implica es imprescindible que los máximos órganos rectores de la universidad se comprometan con dicho proceso y lo implanten de acuerdo con una misión, visión y planificación adecuadas. Esto, además, implica una voluntad de destinar a esta nueva actividad la dotación de recursos necesaria, tanto en términos económicos como personales. Sólo de esta manera el RAEP se desarrollará correctamente y se integrará adecuadamente con el resto de objetivos y sistemas de la institución.

6. REFLEXIONES FINALES

La Comisión Europea ha puesto de manifiesto en varias ocasiones que es necesario implantar el reconocimiento de los aprendizajes previos en todos los niveles educativos. La universidad no es una excepción a esta tendencia, como muestra la creciente experiencia en países de todos los continentes. No obstante, la universidad española apenas ha dado sus primeros pasos en esta dirección y tiene por delante grandes retos que superar.

Si no se reflexiona seriamente sobre la necesidad del RAEP, sus exigencias y su desarrollo, la persecución de muchos de los objetivos planteados en el proceso de Bolonia se verán

ESTUDIOS

EL RECONOCIMIENTO DE
LOS APRENDIZAJES
ADQUIRIDOS POR LA
EXPERIENCIA PREVIA:
UN NUEVO RETO PARA EL
SISTEMA UNIVERSITARIO

ESTUDIOS

EVA RIMBAU GILBERT
MANUEL ARMAYONES RUIZ
ANA MARÍA DELGADO GARCÍA
XAVIER MAS GARCÍA
HELENA RIFÀ POUS

lastrados. Esto es particularmente cierto en el caso de las aspiraciones asociadas al “aprendizaje a lo ancho de la vida” y los intentos de ampliar la participación en la formación superior, diseñados para atender las necesidades de las personas, los empleadores y las instituciones del siglo XXI (Adam, 2007, p. 3).

El éxito y la aceptación por parte de la sociedad y la comunidad educativa del RAEP como proceso normalizado de aprendizaje constituye un paso en favor de un cambio de mentalidad que puede abrir las puertas a una flexibilización más profunda y estructural de los actuales sistemas educativos. Si se implanta adecuadamente, puede reportar beneficios a todas las partes implicadas en él, como hemos explicado a lo largo de este trabajo. Profesores, estudiantes, universidades y empresas se engarzan mediante el RAEP en un auténtico sistema de aprendizaje permanente, contribuyendo al desarrollo de una verdadera sociedad del conocimiento que valore el saber sin que importe cuál sea su origen.

No obstante, para que el RAEP llegue a consolidarse es preciso que las partes implicadas asuman una serie de compromisos ineludibles. Primero, es necesario que las Administraciones desarrollen un marco normativo adecuado y que legitime el reconocimiento de aprendizajes experienciales sin encorsetar en exceso los procedimientos para que las universidades puedan hacer tal cosa. Una legislación demasiado intervencionista dificultaría la adaptación de los procesos y metodologías a la realidad de los estudiantes, las titulaciones y el entorno social, que es en parte diferente en cada centro universitario. En este punto, es fundamental la integración de este nuevo sistema de reconocimiento de aprendizajes con los demás procesos de cada institución y, particularmente, con el sistema de garantía de la calidad establecido en la misma.

Por otra parte, la tarea de legitimación del sistema que estudiamos no puede depender solamente de los desarrollos normativos. Será preciso que los agentes implicados encuentren la manera de explicar el RAEP en todos los ámbitos necesarios –sociales, empresariales y educativos–, para superar las lógicas resistencias y dificultades que su implantación supone.

Cualquiera que sea la forma específica en que se concrete la implantación del RAEP en una institución, es necesario tener en cuenta que exige nuevos recursos o, como mínimo, la reorganización de los existentes, así como nuevas actitudes por parte de los profesores y de los administradores universitarios. El reconocimiento del aprendizaje experiencial reclama un cambio de mentalidad en lo relativo a ideas clave como qué es el aprendizaje, qué se puede evaluar e, incluso, cuál es la función de la universidad en la sociedad. En suma, implica un cambio sustancial en el sistema educativo y, como cualquier cambio, es de esperar que genere ciertas resistencias por parte de los grupos afectados. Los estudiantes, los profesores y los gestores universitarios, así como las empresas, tendrán que trabajar unidos con el fin de que el RAEP se convierta en una realidad y contribuya al desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes y las instituciones implicadas.■

Fecha de recepción del original: 28-11-2007

Fecha de recepción de la versión definitiva: 10-10-2008

- Adam, S. (2007). Why is the recognition of prior experiential learning important and what are the national and institutional implications of this for lifelong learning?. Seminario New challenges in recognition. Riga, Letonia, 25-26 enero. Extraído el 15 de octubre de 2008, de http://www.aic.lv/bologna2007/docs/S_Adam_background_report.pdf
- Aoyama, Y. y Castells, M. (2002). Estudio empírico de la sociedad de la información. Composición del empleo en los países del G7 de 1920 a 2000. *Revista Internacional del Trabajo*, 121(1-2), 133-171.
- Armsby, P., Costley C. y Garnett J. (2006). The legitimisation of knowledge: a work-based learning perspective of APEL. *International Journal of Lifelong Education*, 25(4), 369-383.
- Bjornavold, J. (2000). *Making learning visible: identification, assessment and recognition of nonformal learning in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Brown, G., Bull, J. y Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Callis, M. (1993). *Introducing APL*. Londres: Routledge.
- Cantwell R. y Scevak J. (2004). Engaging university learning: the experiences of students entering university via recognition of prior industrial experience. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 131-145.
- Castells, M. (2006). La sociedad en red: *Una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castle, J. y Attwood, G. (2001). Recognition of Prior Learning (RPL) for access or credit. Problematic issues in a university adult education department in South Africa. *Studies in the Education of Adults*, 33(1), 60-72.
- Colardyn, D. y Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión, SEC(2000) 1832. Bruselas. Extraído el 3 de marzo de 2008, de <http://www.oei.es/edytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>
- Comisión Europea. (1997). *Building the European Information Society for us all. Final policy report of the high-level expert group*. Extraído el 2 de febrero de 2008, de http://ec.europa.eu/employment_social/knowledge_society/docs/buildingen.pdf
- Comisión Europea. (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Comunicación de la Comisión COM(2001) 678 final. Bruselas. Extraído el 10 de septiembre de 2007, de http://www.aepumayores.org/es/eees/Documentos_relacionados/Comision_Europea_Hacer%20realidad%20un%20EE%20del%20Aprendizaje%20Permanente.pdf
- Comisión Europea. (2007). *Declaración de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Extraído el 5 de noviembre de 2007, de <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/ LondonCommunique finalwithLondonlogo.pdf>
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*. Bergen, 19-20 de Mayo. Extraído el 3 de abril de 2008, de http://www-en.us.es/eees/formacion/html/bergen_declaracion.htm
- Corradi, C., Evans, N. y Valk, A. (2006). *Recognising experiential learning: Practices in European Universities*. EULLearnN, Estonia: Tartu University Press.

ESTUDIOS

EL RECONOCIMIENTO DE
LOS APRENDIZAJES
ADQUIRIDOS POR LA
EXPERIENCIA PREVIA:
UN NUEVO RETO PARA EL
SISTEMA UNIVERSITARIO

ESTUDIOS

EVA RIMBAU GILBERT
 MANUEL ARMAYONES RUIZ
 ANA MARÍA DELGADO GARCÍA
 XAVIER MAS GARCÍA
 HELENA RIFÀ POUS

- Cretchley, G. y Castle, J. (2001). OBE, RPL and Adult Education: Good bedfellows in higher education in South Africa?. *International Journal of Lifelong Learning*, 20(6), 487-501.
- Dagavarian, D. A. (2003): Assessment of Prior Learning. En A. DiStefano, K. E. Rudestam y R. Silverman (Eds.). *Encyclopedia of Distributed Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dagavarian, D. A. y Walters, W. M. (1993). Outcomes Assessment of Prior Learning Assessment Programs. En D. A. Dagavarian (Ed.), *In Support of Prior Learning Assessment and Outcomes Assessment of Prior Learning Assessment Programs. Proceedings of the National Institute on the Assessment of Experiential Learning (Princeton, New Jersey, June 12-15, 1993)*. Trenton: Thomas Edison State College. Extraído el 16 de octubre de 2008, de http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/31/45.pdf
- Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: SRHE & Open University.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Paris: Ediciones UNESCO, Santillana.
- Duvekot, R., Schuur, K. y Paulusse, J. (2005). *The unfinished story of VPL. Valuation & validation of prior learning in Europe's learning cultures*. Utrecht: Foundation EC-VPL & Kenniscentrum EVC.
- European University Association. (2005). *Tendencias IV: Universidades Europeas. Puesta en práctica de Bolonia*. Extraído el 25 de marzo de 2008, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/TrendsIV_FINAL_ES.1128693558164.pdf
- European University Association. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Extraído el 25 de marzo de 2008, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Trends_V_universities_shaping_the_european_higher_education_area.pdf
- Evans, N. (1994). *Experiential learning for all*. Londres: Routledge.
- Hamill, J. y Sutherland, J. (1994). Accrediting prior learning: Part 1: Its nature and potential. *Education+Training*, 36(4), 27-30.
- Joosten-Ten Brinke, D., Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S. y Jochems, W. M. G. (2008). The quality of procedures to assess and credit prior learning: Implications for design. *Educational Research Review*, 3(1), 51-65.
- Kramer, C. (2002). *Success in On-line Learning*. Albany, NY: Delmar Thomson Learning.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2004). *Memoria final del proyecto ERA: Proyecto Experimental para la Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las Competencias Profesionales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Nyatanga, L. y Forman, D. (1998). *Good practice in the accreditation of prior learning*. Londres: Continuum International.
- O'Donoghue, J. y Maguire, T. (2005). The individual learner, employability and the workplace. A reappraisal of relationships and prophecies. *Journal of European Industrial Training*, 29(6), 436-446.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2004). *Guidelines on the accreditation of prior learning*. Gloucester, Reino Unido: QAAHE. Extraído el 15 de marzo de 2007, de <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/apl/apl.pdf>
- Rimbaud-Gilbert, E. y Ficapal-Cusí, P. (2008). Recognition of prior experiential learning in online postgraduate education: The experience of the Master in Human Resource Management at the UOC. En N. P. Barsky, M. Clements, J. Ravn y K. Smith (Eds.), *The Power of Technology for Learning* (pp. 5-24). Springer.

- Romaniuk, K. y Snart, F. (2000). Enhancing employability: the role of prior learning assessment and portfolios. *Career Development International*, 5(6), 318-322.
- Skolverket. (2000). *Lifelong Learning and Lifewide Learning*, Estocolmo: Liber Distribution, Publikationstjänst. Extraído el 28 de marzo de 2008, de <http://www.skolverket.se/publikationer?id=638>
- Taylor, T. y Clemans, A. (2000). Avoiding the Hoops: a study of recognition of prior learning processes in Australian faculties of education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(3), 263-280.
- Universidad de Valladolid. (s.f.). *Validación de titulaciones*. Extraído el 9 de noviembre de 2008, de http://www.uva.es/cocoon_uva/impe/uva/contenido?pag=/contenidos/gobiernoUVA/Vicerectorados/VicerectoradoDesarrolloInnovacion/Centro_buendia/Plan_promocion_validaciones&idMenuIzq=3991&idSeccion=59162&tamLetra=.
- Zucker, B., Johnson, C. y Flint, T. (1999). *Prior learning assessment: A guidebook to American institutional practices*. Chicago: Council for Adult and Experiential Learning.

ESTUDIOS

EL RECONOCIMIENTO DE
LOS APRENDIZAJES
ADQUIRIDOS POR LA
EXPERIENCIA PREVIA:
UN NUEVO RETO PARA EL
SISTEMA UNIVERSITARIO