

El reconocimiento del aprendizaje experiencial: un elemento clave en el EEES

Eva Rimbau Gilabert (erimbau@uoc.edu), Ana María Delgado García
(adelgadoga@uoc.edu), Helena Rifà Pous (hrifa@uoc.edu)
Universitat Oberta de Catalunya (Barcelona)

V Jornadas de Innovación Universitaria, Universidad Europea de Madrid
Madrid, 4 y 5 de septiembre de 2008

Resumen

Las instituciones educativas europeas han destacado la importancia del aprendizaje “a lo largo” (lifelong) y “ancho” (lifewide) de la vida en la sociedad del conocimiento, acentuando la necesidad de conectar entre sí los aprendizajes obtenidos en los sistemas formal, no formal e informal. En este artículo se analiza el concepto del Reconocimiento de los Aprendizajes derivados de la Experiencia Previa (RAEP). Este concepto se refiere a un proceso académico para la evaluación de competencias que pretende hacer visible el conjunto de aprendizajes acumulados por un estudiante, independientemente de los contextos en los que fueron adquiridos. El propósito del RAEP es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de acceder a programas formativos, o de obtener créditos académicos, por el aprendizaje adquirido mediante experiencias previas, ya sean de tipo profesional o de otra naturaleza. En este artículo se explican las funciones que desempeña el RAEP en el modelo educativo derivado del EEES, se analizan los principales elementos necesarios para su aplicación en el ámbito universitario, se revisan las metodologías de evaluación más adecuadas, y se proponen nuevas dinámicas de gestión que pueden facilitar su implantación. El artículo finaliza analizando las implicaciones de este proceso sobre los agentes involucrados (estudiantes, profesores y gestores universitarios).

Introducción

La economía y la sociedad del conocimiento han puesto de manifiesto la importancia del aprendizaje como motor de crecimiento. Esta economía global, informacional y conectada en red (Castells, 2001) se caracteriza por los siguientes elementos (Skolverket, 2000; Aoyama y Castells, 2002; Castells, 2006): requiere que una parte importante de los puestos de trabajo se orienten a evaluar, analizar o procesar información; genera un intenso ritmo de cambio en procesos, productos y tecnologías; conlleva cambios organizativos que requieren una mayor auto-planificación por parte de los empleados; y encuentra en el capital humano la base de competitividad de países y empresas. Todo esto impone nuevos requerimientos sobre los trabajadores, que necesitan adaptarse continuamente y adquirir nuevas competencias a lo largo de su vida laboral. Por esta razón, el aprendizaje permanente se ha convertido en un principio básico de la educación y se entiende como una herramienta indispensable para afrontar los retos sociales y económicos actuales (O'Donoghue y Maguire, 2005: 437).

En esta línea, el informe del Grupo de Expertos de Alto Nivel a la Comisión Europea (Blankert, 1997: 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]. Esta visión del aprendizaje permanente implica tres posibles gamas de aprendizaje: formal, no formal e informal. Según el glosario desarrollado por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop, 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 (sistema educativo formal, cursos a medida dentro de la empresa, etc.). 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 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. Una “sociedad del aprendizaje” necesita articular las tres formas de aprendizaje para hacer frente a los retos que se le plantean. Ninguna institución educativa, incluida la Universidad, debería quedar fuera de este esfuerzo, que implica la apertura de unos sistemas educativos que han estado cerrados en sí mismos durante décadas (Armayones, Delgado, Mas, Rifà y Rimbau, 2007).

El informe elaborado en 2000 por la Agencia Nacional Sueca para la Educación Superior (Skolverket, 2000) destaca la articulación entre las distintas formas de aprendizaje a través de los conceptos de aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida. Siguiendo este informe, el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, en sentido amplio, combina dos dimensiones. La dimensión longitudinal indica 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 al aprendizaje a lo ancho de la vida, que reconoce tanto el aprendizaje formal, como el no formal y el informal. Así, esta dimensión destaca la complementariedad entre los aprendizajes formal, no formal e informal, 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.

Las autoridades europeas vienen incidiendo, desde hace años, 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*” (Comisión Europea, 2001: 17 [la cursiva es nuestra]).

Esta declaración subraya la necesidad de establecer vínculos entre las tres formas de aprendizaje, dándoles valor y reconocimiento social. En efecto, si se quiere que el aprendizaje a lo largo de la vida tenga sentido, es imprescindible conectar entre sí las diferentes vías de formación. Un instrumento clave en este proceso es el reconocimiento de aprendizajes obtenidos por la experiencia previa (RAEP), que 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. El RAEP facilita que aprendizajes a lo largo y a lo ancho de la vida obtengan carta de ciudadanía, ya que vincula los aprendizajes derivados de la experiencia en un periodo vital concreto con el sistema educativo formal y con los nuevos aprendizajes desarrollados en distintos momentos de la vida. Constituye, así, una herramienta clave fundamental para alcanzar el objetivo del aprendizaje permanente, ya que con él estas competencias dejan de ser invisibles y pueden ser valoradas en la sociedad (Colardyn y Bjornavold, 2004).

El reconocimiento de los aprendizajes obtenidos por la experiencia implica la evaluación formal de las destrezas, los conocimientos y las competencias adquiridos por una persona a lo largo de su experiencia anterior, normalmente no relacionada con el contexto académico. Como consecuencia de esta evaluación, para el estudiante pueden derivarse distintos resultados prácticos, compatibles entre sí: acceder a un programa formativo para el que carece de los requisitos habituales de entrada, o bien obtener créditos de un programa formativo, de forma que se incorpore directamente a un nivel más avanzado o se evite cursar parte de los créditos que constituyen el programa (Castle y Attwood, 2001). Cuando la evaluación resulta en 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 aprendizajes¹. Así entendido, el RAEP contribuye a que cada individuo pueda emprender acciones educativas eficientes, que eviten tener que reaprender lo que ya sabe o que 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 por el 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”.

Una vez presentada la necesidad y el concepto del reconocimiento del aprendizaje experiencial, este trabajo explica, primero, el papel del RAEP como elemento esencial en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A continuación, revisa las metodologías de evaluación más utilizadas en este sistema de reconocimiento de aprendizajes y comenta los aspectos clave para su implantación en una universidad. Finalmente, analiza las implicaciones de este proceso sobre los estudiantes, los profesores y los gestores universitarios, para cerrar con unas conclusiones generales. A lo largo del artículo, se hará referencia a la experiencia desarrollada en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) para apoyar las ideas presentadas.

¹ 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”).

El RAEP en el EEES

El RAEP, cuyos orígenes se remontan a principios de los años 70, cuenta hoy en día con tradición en países de todos los continentes, destacadamente, Francia, Reino Unido, Canadá, Australia, Sudáfrica o Estados Unidos. Precisamente en este último país encontramos las primeras experiencias de este tipo en 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 cuenta con numerosas implantaciones. 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.

Centrándonos en Europa, hay que señalar que el interés por el RAEP es más reciente y sus aplicaciones son menores. En este sentido, 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. Y en el ámbito de la educación superior, los mayores progresos en la evaluación y validación de competencias profesionales se han realizado en Francia, Irlanda, Reino Unido, Bélgica, Holanda y Suiza (EUA, 2005), si bien, en general, el RAEP sigue siendo infrutilizado en las instituciones universitarias europeas (Adam, 2007).

Además, la Comisión Europea desarrollado dos instrumentos específicos para potenciar el RAEP en todos los niveles educativos. Por un lado, los Principios Comunes para la validación del aprendizaje no formal e informal, de 2004, que son necesarios para fomentar la comparabilidad y la aceptación de las diferencias entre los Estados miembros, así como para la transferencia y aceptación de los resultados formativos en distintos entornos. Y, por otro lado, el Inventario Europeo sobre validación y aprendizaje no formal e informal, publicado en 2005 por Cedefop, 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.

Por su parte, 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 denominado ERA (Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de competencias profesionales) (MECyD, 2004), impulsado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, y en el cual tomaron parte siete comunidades autónomas (Andalucía, Castilla Mancha, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco, Comunidad Valenciana).

No obstante, el RAEP en el ámbito universitario 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 art. 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 desarrollado 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 (2005) 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 facilita el acceso a la formación superior a personas que no disponen del título que oficialmente se requiere, por otro lado permite que un alumno obtenga los módulos complementarios a su experiencia profesional para conseguir 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.

A su vez, 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 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 y Ficopal, en prensa). 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, ha aplicado el RAEP de forma experimental en materias muy concretas de alguna diplomatura, así como en formación de postgrado de orientación profesionalizadora. Sin embargo, está previsto que el RAEP se vaya generalizando a todas las titulaciones, de grado y de posgrado, que se imparten en la UOC.

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: 19).

Ahora bien, lo que sí es cierto es que el futuro desarrollo normativo del RAEP se ajustará a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Como es sabido, los principales objetivos del EEES, ya presentes en la Declaración de Bolonia de 1999, pueden resumirse en los siguientes tres puntos. En primer lugar, la armonización de los sistemas nacionales de titulaciones basada, esencialmente, en los dos ciclos principales consecutivos de grado y posgrado, que alternan diferentes perfiles y orientaciones: el primero de ellos, capacita a los estudiantes para integrarse en el mercado laboral europeo con una cualificación profesional adecuada; en tanto que el segundo habilita a la obtención de los títulos de Máster y Doctor y se concibe como una formación académica más específica orientada a la formación profesional avanzada o a la investigación. Fruto de esta estructuración de los títulos oficiales, se concibe al estudiante como alguien que entra y sale del sistema universitario varias veces a lo largo de su vida.

En segundo lugar, el establecimiento de un sistema europeo de cómputo y transferencia de créditos, para fomentar la comparabilidad de forma fácil y comprensible de los estudios y promover la movilidad, reconocimiento académico e integración profesional de los titulados en el mercado laboral de los estudiantes. El sistema diseñado es el ECTS o Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credit Transfer System). Y, en tercer lugar, la implantación de un Suplemento Europeo al Título, constituido como un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias profesionales adquiridas.

A nuestro juicio, la constitución del EEES previsiblemente propulsará el desarrollo del RAEP, ya que 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 torno a competencias y el establecimiento de marcos de calificaciones, el suplemento europeo al título y la propia estructuración de las titulaciones en grados y posgrados.

Así, el RAEP implica la comparación de los resultados del aprendizaje experiencial previo respecto a los requisitos de calificaciones existentes, con el propósito de dar acceso a unos estudios o reconocer créditos de una titulación (Adam, 2007: 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 las 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.

Por otro lado, los marcos nacionales de calificaciones derivados del Comunicado de Bergen (2005), vinculados al marco general europeo (que incluye niveles, descriptores de niveles, descripción de calificaciones 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: 7). Así lo ha señalado explícitamente la Comisión Europea (2007: 3): "Los marcos de calificaciones (...) 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 calificaciones así como todo tipo de aprendizajes anteriores".

Además, el reconocimiento del aprendizaje experiencial quedará reflejado en el Suplemento Europeo al Título, detallándose las competencias profesionales adquiridas a través de esta vía.

Y, por último, no hay que olvidar que el RAEP tendrá aplicación tanto en titulaciones de grado como de posgrado. Previsiblemente es en el ámbito del posgrado donde mayor alcance puede tener el RAEP, ya que la mayoría de los estudiantes que acceden a estudios de posgrado cuentan con experiencia profesional previa.

Atendiendo a lo comentado en este apartado, es posible concluir que las universidades españolas cuentan ya con antecedentes y herramientas suficientes como 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 que cada institución universitaria considere tanto las oportunidades como los riesgos que puede conllevar, así como la forma más adecuada que el RAEP debe adoptar en ella.

Elementos y metodologías de evaluación

La introducción de un sistema RAEP conlleva una serie de elementos y puntos de reflexión que son comunes a cualquier institución en la que se lleve a cabo (Colardyn y Bjornavold, 2004):

1) Los estándares y créditos que se reconocerán:

Como se ha comentado, los estudios adaptados al EEES facilitan este reconocimiento al tener sus programas basados en competencias. El reconocimiento de la experiencia se realiza en función de las competencias demostradas por el alumno. Si el estudiante evidencia que posee el conjunto de

competencias que forman parte de una asignatura, se le acreditará el conocimiento de dicha asignatura.

Una institución académica puede limitar el número de créditos, competencias y/o asignaturas que un alumno puede reconocer de un programa. Esta limitación puede justificarse porque el objetivo de un programa puede no sólo ser que los alumnos adquieran ciertas competencias técnicas específicas de unos estudios, sino que trabajen con una metodología y entorno particulares de la institución que les proporcionarán unas competencias transversales mucho más amplias.

2) Los procedimientos de evaluación y validación:

Hay que especificar los procedimientos para evaluar el aprendizaje previo del estudiante, concretando además los criterios de evaluación –las evidencias del aprendizaje– que se considerarán adecuadas para las diferentes titulaciones ofrecidas por la universidad.

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.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que la experiencia no formal a menudo tiene asociadas un conjunto de competencias transversales que deberían ser validadas y reconocidas de forma coherente por todos los programas formativos de una universidad en que dichas competencias sean relevantes. Por lo tanto, es necesaria la cooperación de académicos procedentes de distintos ámbitos de conocimiento para asegurar dicha coherencia.

Además, será necesario establecer quién valorará las evidencias aportadas por los estudiantes, para establecer los reconocimientos correspondientes. Este “tribunal de RAEP” debe incluir tanto expertos profesionales y en contenidos que puedan valorar las competencias demostradas por el candidato, como expertos académicos que aseguren que dichas competencias son susceptibles de reconocimiento en el contexto de la titulación en la que se presentan (Corradi, Evans y Valk, 2006).

Los fundamentos de evaluación de un RAEP se pueden resumir en diez estándares para la evaluación del aprendizaje experiencial (Fiddler, Marienau y Whitaker, 2006). En primer lugar se presentan los estándares académicos:

- Solamente deben otorgarse créditos por el aprendizaje mostrado, y no por la simple experiencia acumulada.
- La evaluación debe basarse en estándares y criterios sobre el nivel de aprendizaje aceptable que han de consensuarse y hacerse públicos.
- Debe tratarse a la evaluación como una parte integral del aprendizaje, no como separada del mismo, y debe estar basada en la comprensión de los procesos de aprendizaje.

- La determinación de los créditos otorgados y de los niveles de competencia debe ser realizada por expertos en la materia de que se trate y por expertos académicos o en acreditación.
- El reconocimiento debe ser el apropiado dentro del contexto en que éste tiene lugar.

Por otro lado, los estándares administrativos son los siguientes:

- Si se otorgan créditos, debe registrarse con claridad una descripción de qué aprendizaje se está reconociendo y este registro debe ser revisado para evitar dar créditos más de una vez a cambio del mismo aprendizaje.
- Las políticas, procedimientos y criterios aplicados en la evaluación, incluyendo la posibilidad de apelar el resultado, deben ser totalmente públicos y estar fácilmente disponibles para todas las partes implicadas en el proceso de evaluación.
- Las tasas cargadas por la evaluación deben basarse en los servicios realizados en el proceso, y no ser determinadas por la cantidad de créditos concedidos.
- Todo el personal implicado en la evaluación del aprendizaje debe recibir formación adecuada y un desarrollo profesional continuado para las funciones que realizan.
- Los programas de evaluación deben evaluarse y revisarse regularmente, modificándolos según sea necesario para reflejar las necesidades que están siendo atendidas, los propósitos a lograr y el estado del arte en materia de evaluación.

A partir de estos principios se pueden definir unas metodologías de evaluación. A continuación se describe en qué consisten los principales procesos de evaluación y validación de la experiencia utilizadas en los países europeos (Souto Otero, McCoshan y Junge, 2005).

Observación

Este método consiste en evidenciar las competencias de un individuo durante la ejecución diaria de su trabajo. Las evidencias extraídas de las prácticas de trabajo se basan en las observaciones de una tercera entidad, que es la responsable de valorar el nivel de competencias adquiridas por los trabajadores.

Este método de evaluación no es muy común en el reconocimiento de la experiencia por parte de entidades académicas públicas, aunque si está más extendido en el sector privado. Es un método válido principalmente para validar las habilidades prácticas de una persona. Su desventaja es que es un método subjetivo y requiere que el evaluador tenga un alto grado de capacidad y competencias para ponerlo en uso.

Pruebas y exámenes

La realización de una prueba formal es un instrumento ampliamente utilizado para evaluar el conocimiento y competencias de un estudiante. Para la institución que realiza la acreditación es un procedimiento rápido y con unos costes limitados. Para los estudiantes, la ventaja de este método es su claridad en la ejecución y valoración, y su rapidez. En contra, los exámenes pueden provocar nerviosismo y temor al fracaso, especialmente en aquellas personas que no están familiarizadas con las habilidades de realizar un examen.

Las pruebas permiten reconocer unas competencias muy específicas de una titulación, pero no son apropiadas para evaluar competencias más generales y de ámbito transversal. Por otro lado, si no están bien diseñadas, su aparente fiabilidad y validez puede verse seriamente comprometida.

Entrevista

La entrevista es un método para obtener información sobre varios aspectos del proceso de aprendizaje que guarda afinidades con los exámenes orales tradicionales. Da a la institución la oportunidad de explorar los conocimientos y competencias de un individuo a través de un enfoque personalizado y flexible, incorporando y aclarando todos aquellos puntos que pueden ser interesantes para el reconocimiento de la experiencia. Desde el punto de vista del estudiante, es un método que le permite destacar los puntos fuertes de sus habilidades. Por otro lado, la entrevista es un método guiado por la subjetividad, puede carecer de transparencia, y requiere una alta capacitación por parte del evaluador.

Simulación y evidencias extraídas del trabajo

En el caso de las simulaciones las competencias no son probadas dentro del propio contexto vital del propio estudiante, sino que éste es puesto en una situación que cumple con todos los criterios de un escenario real. Cuando se utilizan evidencias extraídas del trabajo, el candidato reúne evidencias físicas e intelectuales de los resultados de su aprendizaje, que pueden referirse a situaciones laborales, actividades de voluntariado, familiares, o de otra índole. Estas evidencias forman la base de la validación de competencias por parte de una tercera parte.

Métodos declarativos

Los métodos declarativos se basan en la identificación y el registro, por parte del individuo, de sus propias competencias aunque, normalmente, una tercera parte confirma la declaración. Su propósito es puramente la identificación de las capacidades obtenidas a través del aprendizaje no formal e informal, aunque puede cumplir también la finalidad de que la persona auto-evalúe sus competencias, una vez registradas en su “manual de competencias”. Puede considerarse que es un método menos fiable que los demás, aunque puede cumplir una finalidad formativa que lo hace valioso.

Portafolios

Los portafolios de evaluación de competencias son el método más común para evaluar el aprendizaje adquirido por la experiencia (Joosten-Ten Brinke, Sluijsmans, Brand-Gruwel y Jochems, 2008). Esta técnica suele combinar varios métodos e instrumentos para recopilar 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: 118). Aunque ésta es la opción que ofrece el mayor potencial para el reconocimiento de créditos (Dagavarian, 2003), el desarrollo de este tipo de documentos es un proceso bastante difícil de comprender para los que no han participado antes en él (Krammer, 2002), y también el que exige más tiempo en lo que a la evaluación se refiere.

El portafolio representa una aproximación sistemática para reunir evidencias, y se está convirtiendo en una herramienta cada vez más familiar y alentadora. Sus puntos débiles son que puede percibirse como una actividad que consume mucho tiempo y que a veces le falta transparencia, fiabilidad y unos criterios más objetivos y estándares que garanticen su calidad. Además, puede contener información centrada en la experiencia del candidato, más que en los aprendizajes que ha adquirido.

Como se deduce de las anteriores explicaciones, no existe un único método de evaluación apto para validar cualquier competencia. Las instituciones académicas tienen que valorar que método se adapta mejor a las asignaturas objeto de reconocimiento y elaborar una guía

en la que se informe de las posibles vías de RAEP. Por ejemplo, en las asignaturas de matemáticas o ciencias suelen ser apropiados pruebas de test. En humanidades es preferible realizar trabajos escritos que permitan analizar el grado de entendimiento que tiene el alumno sobre un tema. Y en ciencias sociales puede ser muy útil la evaluación a través de entrevistas. Además, la combinación de diversos métodos permitirá la óptima evaluación tanto de competencias transversales como específicas de una titulación.

En la UOC, las pruebas piloto realizadas han utilizado el método del portafolio de competencias para la evaluación de los aprendizajes experienciales. En el futuro, se prevé utilizar métodos diferentes ajustados a las distintas competencias y a los perfiles de los estudiantes candidatos: la aportación de evidencias de tipo profesional bien tipificadas, la realización de pruebas y exámenes y la elaboración de un portafolio de competencias.

Organización académica

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. Algunos de los elementos a considerar en su planificación se presentan a continuación, destacando su encaje con otros sistemas de reconocimiento ya existentes, así como la posible necesidad de algunos cambios organizativos y de recursos adicionales.

Por un lado, la universidad deberá tomar decisiones fundamentales 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. Asimismo, habrá que definir 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.

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 dos tipos de reconocimientos del aprendizaje previo (Brown, Bull y Pendelbury, 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, presentado en este trabajo, que puede considerarse una forma particular del reconocimiento de aprendizajes de 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, que 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 titulaciones universitarias.

Debe tenerse en cuenta que el RAEP es un proceso nuevo en el sistema universitarios español y, por lo tanto, requiere una dotación de recursos y puede implicar la introducción de cambios en la organización. La institución debe plantearse la posibilidad de definir nuevas funciones docentes, como 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.

Uno de los riesgos del proceso RAEP es que sea de una envergadura tal que se haga inviable para los equipos docentes y de gestión asumirlo como una tarea adicional más, por lo que resulta imprescindible la reflexión sobre el volumen de recursos humanos y económicos necesarios. Al mismo tiempo, puede ser preciso destinar recursos a la selección y formación de todos estos agentes implicados en el sistema. Deberán programarse acciones informativas sobre el RAEP para potenciales candidatos, definir el circuito concreto de inscripción que proceda, la gestión de la documentación aportada por el estudiante y la generada a lo largo del proceso, la validación de evidencias certificadas por organismos externos, el registro detallado de los resultados de la evaluación, la incorporación al expediente académico del estudiante de las competencias acreditadas, etc.

Por supuesto, 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. Tras la reflexión desarrollada en la UOC para la implantación de los procesos de RAEP, se ha recomendado que ésta se centre sobre tres ejes fundamentales:

1. Sencillez. El RAEP se debe limitar a reconocer unas competencias concretas de cada programa. La metodología para valorarlas debe estar perfectamente definida y accesible para evaluadores y estudiantes.
2. Tutorización. Es importante la existencia de la figura de un tutor de RAEP que guíe el proceso y permita al estudiante conocer las habilidades y competencias que posee y que le ayude a evaluarlas con éxito. Para un estudiante, el hecho de seguir un programa de RAEP supone un esfuerzo. El trabajo que el alumno realiza se debe encaminar a la consolidación de unas competencias. Si no existe un asesoramiento y corrección de su trabajo por parte del tutor, el esfuerzo del alumno no concluye en ningún aprendizaje y esto es fuente de desmotivación en el proceso.
3. Comunicación y promoción. Para que un proceso de RAEP tenga éxito debe ser conocido y aceptado por toda la sociedad. Es por ello que no sólo se debe diseñar un programa de comunicación para captar actuales estudiantes que puedan estar interesados en participar en el proceso, sino que se debe hacer una divulgación más amplia con el objetivo de dar a conocer a la población en general la facilidad y los beneficios del RAEP, y también el rigor académico y las garantías de calidad del proceso.

Teniendo en cuenta estos elementos esenciales, en la UOC se ha diseñado la siguiente planificación de los pasos involucrados para cubrir una edición de RAEP completa independientemente de qué modelo de evaluación se establezca:

1. Identificación de los candidatos a RAEP y comunicación del proceso:

Esta etapa se debe desarrollar principalmente durante el periodo de pre-matrícula, y es una acción coordinada desde la universidad y con la colaboración de todos los departamentos.

Consideramos que en esta parte es importante que los potenciales estudiantes de RAEP tengan elementos suficientes para autoevaluar su experiencia y sus logros, y determinar si encajan con el perfil de RAEP definido por la universidad. Se deben poder identificar habilidades susceptibles de ser reconocidas mediante RAEP.

2. Selección de la vía de reconocimiento de la experiencia y matrícula:

En esta fase se determina la vía de RAEP y alumno se matricula en el programa de reconocimiento de la experiencia.

3. Preparación del RAEP:

El alumno proporciona evidencias de sus competencias de acuerdo con el método de evaluación en el que está inscrito. En la sección anterior hemos visto 5 métodos básicos de evaluación. En general, los más utilizados son las pruebas de test, los portafolios, y las entrevistas. En todos los casos, pero principalmente en el desarrollo de un portafolio, es recomendable que el estudiante asista a unas clases para preparar su evaluación y tenga el soporte de un tutor que lo asesore y guíe en el proceso.

4. Evaluación:

Los tutores responsables del proceso de RAEP y expertos en contenidos, evalúan las actividades presentadas por los estudiantes y sistematizan las competencias validadas.

5. Acreditación:

Un tribunal de RAEP, a partir del informe de evaluación presentado por el tutor, determina las competencias validadas y el reconocimiento equivalente de créditos, en general en forma de asignaturas, dentro del programa universitario.

6. Valoración y realimentación:

Una de las características más destacadas de un proceso de RAEP es el de estar en sintonía con los perfiles del mercado profesional del momento, y por lo tanto, es importante que las experiencias de RAEP sirvan para realimentar el proceso y adaptarse de la mejor forma posible a los nuevos perfiles que vayan surgiendo.

Implicaciones para los agentes involucrados

La introducción de un sistema RAEP puede provocar una serie de consecuencias de todo tipo para todos los agentes involucrados en el mismo, a saber, los estudiantes, los profesores y las propias instituciones universitarias. Estas implicaciones deben ser conocidas y valoradas previamente por tales instituciones a la hora de tomar la decisión de reconocer el aprendizaje experiencial y, en concreto, qué modelo de RAEP seguir.

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 estudiante 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 vigentes, el RAEP permite eliminar duplicaciones innecesarias en el caso de competencias bien afianzadas.

De esta forma, se evita que el estudiante se desmotive por 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 relación a 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 esta 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).

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, extraiga de ellas lo que realmente es valioso y le ha llevado a adquirir competencias incluidas en un determinado plan de estudios, y demuestre y aporte evidencias de estas destrezas. Esta tarea supone pasar del conocimiento concreto y aplicado propio del aprendizaje experiencial, a otro más genérico y abstracto propio del nivel universitario (Cantwell y Scevak, 2004). Para lograrlo, es imprescindible que los estudiantes cuenten con guías y apoyos adecuados a lo largo del proceso.

Finalmente, si la información sobre el procedimiento del RAEP no es clara, si la evaluación es rígida o supone un volumen de trabajo superior al número de créditos objeto de reconocimiento, el RAEP deja de ser atractivo para el estudiante y puede serle más fácil y también ocuparle menos tiempo seguir el programa docente habitual, aunque eso implique cursar unas materias y desarrollar unas competencias que en realidad ya había alcanzado antes de iniciar su formación.

Profesorado

Por su parte, el profesorado se beneficia del proceso de reconocimiento de la experiencia previa porque le permite centrar sus esfuerzos docentes en los estudiantes 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 obligado 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 que es propia de la actividad en la práctica. 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 sobre el conocimiento, la pedagogía y el aprendizaje (Adams, 2007: 12). Como señalan Armsby, Costley y Garnett (2006: 370-371), el RAEP puede entenderse como un desafío a las dinámicas de poder de la cultura académica tradicional, si se utiliza para reconocer conocimientos que no han sido prescritos por académicos, que son los que hasta el momento han sancionado el conocimiento incorporado en el curriculum de la educación superior. Al reconocer el aprendizaje informal y no formal, se desafía el monopolio de la universidad como proveedor de aprendizaje de “estatus elevado”, puesto que se reconoce conocimientos emanados de la praxis. Asimismo, desafía las fronteras establecidas entre las disciplinas académicas, dado que el aprendizaje experiencial es necesariamente multidisciplinar. No obstante, estos temores pueden atenuarse en parte argumentando que el RAEP mantiene a la Universidad en la posición dominante del proceso, puesto que su rol es el de acreditar el aprendizaje, controlando todo el proceso por el que esto 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, aconsejarlos a lo largo del proceso y finalmente evaluar las evidencias por ellos aportadas. En segundo lugar, también se tendrán que esforzar por hacerse con 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. Otra posibilidad es la de recurrir a profesionales externos a la universidad para evaluar en el proceso del RAEP.

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 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.

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 y, por otro, que las empresas puedan encontrar profesionales cualificados y acreditados que respondan a sus expectativas (Dagavarian y Walters, 1993; UCAS, 2003).

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 estudiantes de más edad y en muchas ocasiones de mayor experiencia profesional. Además, como consecuencia de ello, puede aumentar el número de potenciales estudiantes que solicitan el acceso a una determinada titulación impartida por una universidad.

De esta manera, la universidad podrá cumplir mejor con su misión de incrementar el nivel de conocimientos 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 el propio 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 en el mismo (Adam, 2007: 12-13; Colardyn y Bjornavold, 2004: 88): transparencia en todos los elementos del sistema (los procedimientos, las competencias objeto de reconocimiento, los criterios de evaluación, etc.), 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; y credibilidad del sistema, que se obtendrá mediante la inclusión de los agentes implicados más relevantes en los niveles de decisión apropiados, y de la incorporación del RAEP en los sistemas de aseguramiento de la calidad generales de la institución.

Pero al tiempo que se persiguen estos objetivos, es necesario prestar especial atención para que no se desarrollen sistemas excesivamente complicados, caros y que impliquen un gran consumo de tiempo y amplíen la burocracia, ya que desalentarían a los académicos y a los ciudadanos a buscar reconocimiento para sus habilidades y destrezas (EUA, 2007). Todo ello, sin olvidar que la universidad tendrá que diseñar una estrategia para comunicar adecuadamente estos aspectos a su entorno social si quiere obtener la legitimidad necesaria. Para que tal cosa sea posible, el RAEP como sistema 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 (QAAHE, 2004).

Por último, hay que tener en cuenta 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 este proceso y lo doten de 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.

Conclusiones

El reconocimiento de los aprendizajes obtenidos por la experiencia previa consiste en la evaluación de las competencias que una persona ha desarrollado fuera de los entornos de la educación formal, con el objetivo de ofrecerle la oportunidad de acceder a programas formativos, de obtener créditos académicos o simplemente de obtener un reconocimiento explícito de sus aprendizajes que pueda ser valorado por la sociedad. El RAEP es una pieza fundamental en la actual sociedad del aprendizaje, que requiere que las personas actualicen de forma continuada sus conocimientos.

El RAEP es un fenómeno reciente en el ámbito universitario español, pero es de esperar que su progreso sea intenso en los próximos años, si la legislación pendiente de desarrollo no es excesivamente restrictiva. El impulso dado por las autoridades educativas europeas y su encaje en el EEES son dos aspectos clave para su impulso. No obstante, no hay que olvidar que el RAEP supone la necesidad de adoptar nuevas metodologías de evaluación que hasta ahora no han sido demasiado utilizadas en los entornos universitarios, y que además requiere una dotación de recursos y una planificación y organización adecuados.

La implantación del RAEP tiene implicaciones tanto para los profesores, como para los estudiantes y gestores universitarios. Algunas de estas consecuencias abren oportunidades valiosas para cada uno de estos agentes, pero también es necesario reconocer los retos subyacentes para hacerles frente de forma adecuada. Solamente potenciando las oportunidades y preparando los retos será posible obtener el máximo resultado de un sistema que tiene el potencial de facilitar el acceso y mejorar el rendimiento de una parte significativa de los estudiantes universitarios.

Referencias

- 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?. *New challenges in recognition: The recognition of prior learning*. Official Bologna seminar co-organized by Latvia and the Council of Europe. Riga, Letonia, 25-26 enero.
- Aoyama, 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*, vol. 121, nº 1-2, 133-171.
- Armayones, M.; Delgado, A.M.; Mas, X.; Rifa, H.; Rimbau, E.(2007): El reconeixement dels aprenentatges adquirits per l'experiència prèvia, un nou repte per al sistema universitari. *Jornades en Xarxa sobre l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Extraído el 10 de enero de 2008 de http://www.uoc.edu/symposia/ees2007/files/A_c_eva_rimbau.pdf
- Blankert, H. (presidente) (1997). *Building the European Information Society for us all*. Final policy report of the high-level expert group. (High Level Expert Group)
http://ec.europa.eu/employment_social/knowledge_society/docs/buildingen.pdf
- Brown, G.; Bull, J.; Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Callis, M. (1993). *Introducing APL*. Londres: Routledge.
- Cantwell R.; 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. (2001): *La Galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- Castells, M. (2006). *La sociedad en red: Una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castle, J.; 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.
- CEDEFOP (2000). Glossary, en: *Making Learning Visible*. Luxemburgo: Cedefop.
- Colardyn, D.; Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, vol. 39. Núm. 1, 69-89.
- Comisión Europea (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Extraído el 3 de marzo de 2008 de <http://ec.europa.eu/education/policies/life/memoes.pdf>.
- Comisión Europea (2001). Comunicación *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*, COM(2001)678 final, Bruselas. Extraído el 10 de septiembre de 2007 de http://ec.europa.eu/education/policies/life/communication/com_es.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/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.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/ees/formacion/html/bergen_declaracion.htm.
- Corradi, C.; Evans, N.; Valk, A. (2006). *Recognising experiential learning: Practices in European Universities*. EULLearN. Estonia: Tartu University Press.
- Cretchley, G.; 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; R. Silverman, (eds.). *Encyclopedia of Distributed Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dagavarian, D.A.; Walters, W.M. (1993). Outcomes Assessment of Prior Learning Assessment Programs. *Proceedings of the National Institute on the Assessment of Experiential Learning*, Princeton, New Jersey, 12-15 junio. Thomas Edison State College.
- Day, M. (2002). *Assessment or prior learning: A practitioner's guide*. Cheltenham, Reino Unido: Nelson Thomes.
- 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. ; Paulusse, J. (2005). The unfinished story of VPL. Valuation and validation of prior learning in europe's learning cultures. Utrecht: Foundation EC-VPL & Kenniscentrum EVC.
- EUA, European University Association (2005). *Tendencias IV: Puesta en práctica de las reformas de Bolonia por parte de las universidades*. Extraído el 25 de marzo de

- http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/TrendsIV_FINAL_ES.1128693558164.pdf
- EUA, European University Association (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Extraído el 25 de marzo de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Trends_V_universities_shaping_the_europe_an_higher_education_area.pdf
- Evans, N. (1994). *Experiential learning for all*. Londres: Routledge.
- Fiddler, M.; Marienau, C.; Whitaker, U. (2006): *Assessing Learning: Standards, Principles, and Procedures*, 2ª ed. Chicago: Kendall Hunt Publishing Company
- Hamill, J.; 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.; 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, USA: 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.
- MECyD (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.; Forman, D. (1998). *Good practice in the accreditation of prior learning*. Londres: Continuum International.
- O'Donoghue, J.; Maguire, T. (2006). The individual learner, employability and the workplace. A reappraisal of relationships and prophecies. *Journal of European Industrial Training*, vol. 29, nº 6, 436-446.
- QAAHE, 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>.
- Rimbau Gilabert, E.; Ficapal Cusí, P. (en prensa). Recognition of prior learning in online postgraduate education: The experience of the Master in Human Resource Management at the UOC. En P. Van den Bosche (ed.). *Advances in Business Education and Training*, vol. 1, Springer.
- Skolverket, Agencia Nacional Sueca para la Educación (2000). *Lifelong Learning and Lifewide Learning*, Estocolmo: Liber Distribution, Publikationstjänst. Extraído de <http://www.skolverket.se/publikationer?id=638> el 28 de marzo de 2008.
- Souto Otero, M.; McCoshan, A.; Junge, K. (2005): "Conclusions: validation approaches in Europe", en Manuel Souto Otero, Andrew McCoshan; Kerstin Junge (eds.) (2005): *European Inventory on Validation of non-formal and informal learning. A Final Report to DG Education & Culture of the European Commission*. Birmingham: ECOTEC Research and Consulting Limited. Extraído de <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2005.html> el 10 de junio de 2008.
- Taylor, T.; 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.
- UCAS, Universities and Colleges Admission Service UK (2003). *Accreditation of prior learning*. Extraído el 15 de enero de 2006, de <http://www.ucas.ac.uk/candq/apl/>.
- Universidad de Valladolid (2005). *Certificación de competencias profesionales*. Extraído el 25 de marzo de 2008, de <http://www.feyts.uva.es/certificacion/index.php>.
- van Dijk, J. (1999). *The Network Society*. Sage Publications.
- Zucker, B.; Johnson, C.; Flint, T. (1999). *Prior learning assessment: A guidebook to American institutional practices*. Chicago: Council for Adult and Experiential Learning.