

CERTIFICACION Y RECONOCIMIENTO DEL APRENDIZAJE: VIEJOS PROBLEMAS, NUEVOS DESAFÍOS

*Fernando Vargas Zúñiga**

Me falta la preparación, señor, qué puede hacer un pobre hombre sin preparación... Podía presentarse como autodidacta, producto de su propio y digno esfuerzo, no es ninguna vergüenza, antes la sociedad se enorgullecía de sus autodidactas...

José Saramago. Historia del Cerco de Lisboa.

Abstract

This article reviews briefly the background of actions to certify labor capacities, carried out by vocational training institutions in the Latin American and Caribbean region. It mentions the current concept of certification and the different meanings usually ascribed to this term, associated with economic growth, competitiveness, and productivity, as well as with the configuration and development of human capital. It describes the potential of certification mechanisms as a driving force for ongoing learning; reviews new conceptions that, in relation to certification, has made explicit ILO Recommendation 195; and finally it analyzes some of the main challenges posed by the task of institutionalizing systems to recognize knowledges and competences.

Keywords: Certification; Occupational Certification; Concept; ILO Recommendation 195; Certification of Competence; Certification System; Latin America; Caribbean.

VIEJOS PROBLEMAS Y NUEVOS DESAFÍOS

Calificar algo de viejo y analizar sus tendencias, en medio de la turbulencia y velocidad de los tiempos que corren, puede tornarse en un ejercicio de improbable resultado. Sin embargo, para no ir muy atrás en el tiempo, me cabe recordar que por los años 80, cuando trabajaba en el SENA¹ de Colombia, participaba de interesantes análisis y debates en torno a la necesidad de validar las capacidades laborales de los trabajadores, aquellas que no habían sido desarrolladas en un ambiente educativo formal. Las instituciones de formación profesional, desde siempre, han tenido la capacidad de preocuparse por conceptos que entrañan en sí mismos una mayor flexibilidad en sus respuestas; por ejemplo, en 1976 el INA² de Costa Rica fue pionero en la región al desarrollar un modelo institucional para la certificación ocupacional, concebida como el reconocimiento formal de capacidades laborales sin importar como fueron adquiridas. Cinterfor/OIT, a mediados de la década de los 1970, estructuró y ejecutó un proyecto sobre la entonces denominada “Certificación Ocupacional”. Hoy en día, el debate sobre el tema y los avances que se registran en varios países, también dan una muestra de la importancia del tema en la agenda de desarrollo del talento humano. Baste mencionar a Chile donde el proyecto para la educación permanente “Chile Califica”³ desarrolla un componente de certificación de competencias; Colombia, donde el SENA impulsa la certificación en el marco de un sistema nacional de formación para el trabajo; México, donde se creó en 1996 el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral con un arreglo institucional especializado; y Brasil, que, como hecho reciente, exhibe la conformación de la Comisión Interministerial de Certificación Profesional⁴.

Objetivos de la Comisión Interministerial de Certificación Profesional creada en Brasil:

- a) Revisar conceptualmente y analizar las experiencias existentes en el área de la certificación profesional.
- b) Analizar las necesidades y prioridades nacionales y proponer estudios de caso o proyectos piloto en áreas estratégicas.
- c) Elaborar y presentar una propuesta para la institucionalización de una política nacional de certificación profesional.
- d) Proponer una metodología de consulta pública sobre la propuesta.

En las experiencias y deliberaciones actuales, suelen encontrarse diferentes acepciones para problemas similares que usualmente tienen que ver con reconocer, validar o “certificar” una capacidad laboral, y porqué no decirlo en los tiempos que corren, una competencia laboral.

Certificación ocupacional y flexibilidad de la formación

Las primeras experiencias sobre certificación se encuentran en las instituciones de formación profesional de la región justamente por los años 1970 cuando aún no se advertía la velocidad del cambio en los ambientes laborales y en las condiciones y contenidos del trabajo. Las acciones de certificación se concentraban en “validar” capacidades laborales desarrolladas con la experiencia, facilitar a su poseedor el acceso a un itinerario formativo y a los nuevos contenidos y habilidades que la validación hubiera revelado como “faltantes”. El propósito de estos programas no era solamente el de expedir un “diploma” o “título”, sino también identificar los vacíos teórico-prácticos de los candidatos y ofrecerles oportunidades de formación que remediaran tales falencias.

Por esos días ya la formación modular era de uso cotidiano en varias instituciones, con la cual se podían validar algunos módulos y entonces cursar los módulos restantes. El resultado era una notable economía de recursos en los programas de formación. Tal ahorro, nacido de una idea básica y funcional, se reflejaba en la buena cantidad de sillas en aulas y puestos de trabajo en talleres didácticos que se ocupaban con quienes realmente lo requerían. El paradigma del tiempo lineal y prefijado en los programas de formación se había quebrado; la formación modular demostró desde los años 1970 que cualquier persona con conocimientos y habilidades desarrollados en ambientes diferentes al centro de formación podía someterlos al reconocimiento y validación ulterior.

Simultáneamente, esa primera característica de lo que hoy puede llamarse formación flexible planteó un problema enorme a la administración educativa de los centros de formación y de las instituciones de formación. Los sistemas estadísticos no estaban diseñados para manejar una unidad de información más allá del concepto de grupo con un número de participantes fijo, el que solo cambiaba por efecto de quienes abandonaban tempranamente y quedaban irremediamente incluidos en las estadísticas de “deserción” ya que aún no se comprendía que lo hacían para procurar un empleo e ingresos y que, si encontraran abierta la puerta para el siguiente módulo, bien podrían reingresar y realizar el programa a su propio ritmo.

Así es que, para muchas instituciones, comprobar que la gente podía aprender y desarrollar competencias por fuera del aula y, más aún, que podía avanzar en el proceso de formación a diferentes ritmos se convirtió en un problema de ingeniería pedagógica con ribetes estadísticos y de gestión. Ni que decir de las aristas que planteó este problema para la administración de los tiempos de los docentes, acostumbrados a la tranquila planificación de una clase en el aula con un grupo debidamente marcado e integrado siempre por las mismas personas. ¿Como admitir la diversidad en el avance? ¿Qué hacer ante un nuevo participante que no acudió a los módulos anteriores o con el que probablemente reingresará al módulo del mes siguiente?

Las Instituciones de Formación avanzaron notoriamente en su capacidad técnico pedagógica con la adopción de mecanismos de formación flexible basados en la modularización; sin embargo se debe admitir que resta todavía mucho camino que recorrer en este desafío de pasar de la programación y ejecución de acciones por períodos fijos de tiempo, con los mismos grupos y con los mismos contenidos, a posibilidades más abiertas que reconozcan la diversidad en el bagaje de competencias, intereses y ritmos de aprendizaje.

Resulta claro que la práctica de un proceso de validación de saberes, reconocimiento de competencias o de aprendizajes previos, entre los muchos nombres con que se le conoce, requiere de una dosis de flexibilidad en la formación, de una nueva ingeniería pedagógica. Para ilustrar este tema, nada más piense el lector en varias realidades: primero que –no obstante no disponer de cifras totalmente elaboradas–, las experiencias en países europeos y la que se ha adelantado en México permiten inferir que de un total de 100 candidatos a certificación no más de 15 a 20 pueden demostrar las capacidades y competencias necesarias para alcanzar su reconocimiento una vez superadas las pruebas; entonces ¿que hacer con los 85 a 80 restantes? Y si se les ofrecen a éstas personas las posibilidades de capacitación para adelantar con éxito las pruebas en una segunda oportunidad, ¿cómo organizar una oferta para sus dispares necesidades formativas? ¿Se deberían programar nuevos cursos a la medida de sus necesidades? ¿Se permitiría su ingreso en cursos ya avanzados? ¿Se precisaría material y ejercicios autoformativos para facilitar su avance por fuera de la escuela?

Es decir, no se puede pensar en la certificación con la misma lógica de abrir y cerrar una oferta formativa en forma temporal y cíclica. Un requisito fundamental para los procesos de reconocimiento de saberes es la inmediata relación que éstos deben tener con posibilidades de complementación y desarrollo de las capacidades que la evaluación haya evidenciado como faltantes. Lo central en las acciones de certificación es su capacidad como fuerza motivadora, como incentivo para la reinserción de los trabajadores en programas de formación profesional, haciendo realidad el concepto de aprendizaje permanente.

El programa “Chile Califica”:

Desarrolla cuatro componentes enmarcados en la filosofía del aprendizaje permanente: nivelación de estudios, capacitación laboral, mejoramiento de la formación técnica y certificación de competencias laborales.

Para certificar las competencias se desarrolla un proceso de evaluación por parte de organismos especializados, al que pueden ingresar individualmente o presentados por empresas.

www.sence.cl www.chilecalifica.cl

Nuevos alcances para el término “certificación”

Considerando la gran cantidad y variedad de experiencias que se desarrollan en este campo, conviene diferenciar entre los conceptos a los que se convoca cuando se hace alusión al término “certificación”.

Tradicionalmente en el lenguaje de la formación profesional, la certificación se ha entendido como el reconocimiento de capacidades adquiridas, normalmente en el trabajo, sin importar cómo y dónde lo fueron. Los mecanismos de certificación, en este caso, mantienen un alcance circunscrito al ámbito de la oferta de la Institución Nacional de Formación. Las experiencias que citamos al comienzo de este trabajo ciertamente aportan al desarrollo de capacidades pero, al prevalecer la tradicional separación entre formación profesional y educación formal, no se suelen reconocer en otros ámbitos más allá de la educación profesional.

Un segundo alcance dado al término “certificación” nace de su aplicación en distintas experiencias en las cuales competencias certificadas pueden comprometer la integridad de las personas o la salud pública. A ésta se la denominó “certificación habilitante” durante el proyecto que desarrolló Cinterfor/OIT. Su principal diferencia con la certificación basada en el reconocimiento de habilidades previamente adquiridas está en que, si bien aquella por lo general es de carácter voluntario, ésta es obligatoria para el desempeño laboral y, por lo general, se encuentra vinculada con normas legales que establecen las características de la formación requerida y reglamentan el proceso de certificación.

Actualmente se pueden distinguir por lo menos dos variaciones más en el uso del concepto “certificación”. Una de ellas se refiere a los certificados expedidos usualmente por un particular (corporación o empresa) cuyo ámbito está circunscrito a cierta capacidad o competencia asociada a dicha empresa; en algunos casos cuenta con normas validadas e incorporadas al sistema nacional de normalización técnica. La otra, de más reciente advenimiento, comprende el proceso de certificación para reconocer las capacidades laborales, pero dentro de un claro marco nacional que facilita el aprendizaje permanente, es decir, que motiva a la persona a complementar las competencias que no posee a fin de alcanzar mayores logros educativos y profesionales reconocidos todos ellos en un marco nacional⁵. Este marco nacional debería disponer de un camino o trayectoria de desarrollo en el cual no se diferencia entre los logros obtenidos en la formación profesional, en la educación formal, o mediante el reconocimiento de aprendizajes informales. Es decir, estas opciones, aunque de distinta fuente, agregan en el volumen de conocimiento y capacidades de las personas; por tanto, no se consideran caminos separados, a la hora de acreditar un cierto nivel de competencia del poseedor de un certificado.

Esta última acepción, inmersa dentro del concepto del aprendizaje permanente, involucra profundamente el interés público desde la perspectiva de formulación de las políticas nacionales de educación profesional y desarrollo de los recursos humanos de un país o incluso dentro de una región, como lo marcan los avances que al respecto se registran en la Unión Europea⁶. Esta acepción, se venía diciendo, representa el significado más actualizado y el más amplio alcance para el término “certificación” y se asocia no solo con el reconocimiento y la transparencia en las cualificaciones sino también con la accesibilidad a nuevas oportunidades de aprendizaje, el desarrollo del capital humano y la motivación a las personas para continuar participando de las acciones de formación continua o permanente. Al respecto conviene repasar, así sea brevemente, los contenidos de la nueva Recomendación de la OIT sobre desarrollo de los recursos humanos.

Certificación de competencias y nuevas realidades laborales: la Recomendación 195 de la OIT

La Recomendación 195 de la OIT⁷ sobre desarrollo de recursos humanos ha permitido avanzar notablemente en la comprensión de los nuevos conceptos del mundo de trabajo; es más, se ha ocupado de definir varios de esos nuevos conceptos en un esfuerzo de homologación que, sin duda, se reconocerá cada vez más hacia el futuro.

Uno de los primeros temas que la Recomendación 195 expone es el de aprendizaje permanente, que “engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones”⁸. Al reconocer que el desarrollo de las capacidades de las personas se da mediante todas las actividades de aprendizaje⁹, deja claro que el aprendizaje en el trabajo y en la vida misma es susceptible de reconocimiento y acumulación.

El término “Competencias” abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se

dominan y aplican en un contexto específico;

El término “Cualificaciones” designa la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial.

OIT. Recomendación 195 sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos.

Una importante diferenciación conceptual que realiza la Recomendación se refiere a los términos “competencias” y “cualificaciones”, tema que ha sido objeto de no pocas discusiones y análisis. La Recomendación hace una distinción que puede llegar a ser fundamental en el concepto ulterior de certificación al dar a la palabra “cualificación” la dimensión de reconocimiento de las capacidades formales del trabajador. En este sentido podría afirmarse que una competencia demostrada se reflejaría en la posesión de una cualificación, siendo ésta última la expresión formal de tales capacidades.

La distinción entre competencias y cualificaciones abre un campo de análisis al término certificación. En este caso el concepto se asocia con el reconocimiento de las capacidades profesionales aunque se hayan adquirido por medios formales o informales y ampliando la recomendación incluso al reconocimiento de las competencias de trabajadores migrantes. En el capítulo que la Recomendación dedica al tema del reconocimiento y certificación de las aptitudes profesionales se puede apreciar que se conjuga la necesidad de disponer de un marco nacional sobre las cualificaciones, con la recomendación explícita a los países miembros para que adopten mecanismos de reconocimiento y certificación integrados en dicho marco.

La Recomendación también plantea la necesidad de elaborar herramientas de evaluación vinculadas a normas, probablemente refiriéndose a estándares de competencia laboral, necesarios en la definición de los perfiles ocupacionales y de los distintos niveles de competencia. Además indica que estos estándares deben ser elaborados con la participación de todos los involucrados, empresarios, trabajadores y sector gobierno.

Deberían adoptarse medidas, en consulta con los interlocutores sociales y basándose en un marco nacional de cualificaciones, para promover el desarrollo, la aplicación y el financiamiento de un mecanismo transparente de evaluación, certificación y reconocimiento de las aptitudes profesionales, incluidos el aprendizaje y la experiencia previos, cualquiera que sea el país en el que se obtuvieren e independientemente de que se hubiesen adquirido de manera formal o no formal.

OIT. Recomendación 195 sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos.

Además, una reciente recomendación conjunta de OIT y UNESCO sobre educación técnica y profesional se refiere al reconocimiento de los aprendizajes previos para facilitar el acceso al nivel educativo técnico: “Deberían tomarse medidas de gran alcance para que cada persona, sea cual fuere su preparación previa, pueda proseguir su educación general y profesional, facilitando vías por las cuales los educandos puedan transitar sin tropiezos, mediante la articulación, el reconocimiento y la convalidación de toda formación y experiencia laboral pertinente que hayan adquirido anteriormente”¹⁰. La certificación para proseguir estudios está contenida en la legislación brasileña, pero su implementación todavía dista de ser una actividad de acceso masivo. Conocimiento, capital humano y certificación de competencias El concepto de capital humano, desgastado en su uso por la teoría económica tradicional, ha sido recientemente “revisitado”; actualmente se concibe en función de las capacidades y competencias de las personas o de la población activa que integran la capacidad laboral de un país¹¹. El volumen de competencias que integran y conforman al capital humano se asocia directamente con la competitividad del país; las modernas teorías de competitividad aceptan claramente la incidencia del nivel de competencias de su capital humano en la productividad y competitividad nacionales¹². Más también, en la sociedad de la información y el conocimiento, estos dos factores se consideran pilares de la competitividad, razón por la cual se requieren formas más transparentes para medir y expresar el conjunto de competencias desarrolladas por las personas, sin importar la fuente, el lugar o la forma como accedieron a tales capacidades. Ello trae aparejada la idea según la cual la educación formal no es la única proveedora de competencias y por lo tanto plantea la necesidad de concebir las posibilidades de crecimiento de las personas en un amplio conjunto integrado por todas las acciones de aprendizaje desarrolladas a lo largo de la vida.

Entre las tendencias y turbulencias que viene exhibiendo el mercado de trabajo se destaca la demanda por competencias “clave” relacionadas con el trabajo en equipo y la solución de problemas; más también, cada vez cobra más importancia el grupo de competencias básicas que tienen que ver con la operación con números y la comunicación efectiva en forma oral y escrita, así como con la comprensión del material leído. Tales competencias se adquieren, o deberían adquirirse, fundamentalmente, en la educación y se desarrollan y utilizan intensivamente en el trabajo. Podríamos incluir en este grupo a las competencias relacionadas con el conocimiento y uso de las tecnologías de información y comunicaciones.

Esta nueva configuración de las demandas laborales trasciende a la expresión meramente académica o de simple

transferencia de conocimientos y comporta un contenido funcional expresado en su “aplicabilidad” o “uso”; de ahí que en muchas experiencias internacionales se están definiendo niveles de competencia como mejores indicadores del potencial humano. Aunque existe una clara relación entre nivel de competencia y educación, ni toda la educación contribuye a desarrollar un cierto nivel de competencia, ni todo nivel de competencia requiere una dosis exclusivamente de fuente educativa.

Indicadores Nacionales y Resultados de Pruebas PISA 2003 en Tres Países Latinoamericanos

País	Tasa de Alfabetización (2002)	Gasto por alumno. Educ. Secundaria US\$ (2001)	Gasto público educación como % del PIB (1999-2000)	PISA (2003)		
				Matemáticas	Ciencias	Lectura
Brasil	86.4%	1.342	5.1%	356	390	403
México	90.5%	2.189	4.0%	385	405	400
Uruguay	97.7%	528	2.5%	422	438	434

1. Fuentes: PNUD. Informe de desarrollo humano 2004. Barcelona, 2004. OECD. First results from PISA 2003. El promedio de los puntajes en los países miembros de la OCDE (Brasil y Uruguay no lo son) fue de 500 puntos para matemáticas y ciencias y 494 puntos para lectura.

Tradicionalmente la capacidad de competir y el acervo de capital humano de una economía fueron asociados de modo central con indicadores de escolarización. Uno de los ratios más utilizados para definir la proporción de los no incluidos en el sistema educativo fue la tasa de analfabetismo; sin embargo, análisis más recientes han utilizado otras medidas que cubren el volumen de competencias disponibles y que integran el nuevo concepto de capital humano. Esta tendencia va de acuerdo con la idea de que el indicador “años de escolaridad” no necesariamente refleja las capacidades funcionales y de desempeño en la vida y el trabajo, idea que se expresa en la frase “la escuela usualmente está en capacidad de medir el conocimiento transferido a sus alumnos pero no sus competencias”¹³.

Las competencias básicas definidas por la Unión Europea cubren las tecnologías de información, idiomas, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización.

Unión Europea. Memorando sobre el aprendizaje permanente. 2000.

El auge de las encuestas internacionales relacionadas con el desarrollo de competencias ha correspondido a la dura evidencia de varios países de la OCDE¹⁴ según la cual un importante porcentaje de adultos, con niveles de educación superior, no conseguían resolver una prueba matemática consistente en calcular los intereses devengados en una sencilla transacción o no podían explicar la idea subyacente después de leer un corto texto¹⁵. Tras el número de años en la escuela se esconden innumerables problemas y matices referidos a la calidad educativa, los contenidos de las materias, la intensidad horaria etc.; de ahí se puede inferir que no basta a un país aplicar una mayor inversión en educación para que esto se refleje en mayores logros educativos o, como se verificó en Chile y Uruguay, no necesariamente un alto índice de escolaridad se refleja en una buena provisión de competencias para la vida y el trabajo¹⁶.

Este tipo de pruebas, que inicialmente cubría a los países miembros de la OCDE, se ha extendido a tal punto que la última versión de PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), en 2003¹⁷, se aplicó en 41 Estados, entre los que estuvieron Brasil, México y Uruguay. Los estudios internacionales, y otros muchos nacionales, sobre el desarrollo de competencias, han tendido a mostrar que el capital humano, aunque está altamente asociado con la escolaridad, se configura también en otros escenarios diferentes a la escuela, que pueden incluir la estructura familiar, la experiencia en el trabajo y el tipo de relacionamiento social, entre otros. Es claro que, al analizar los indicadores nacionales sobre inversión en educación y compararlos con los desempeños en competencias básicas, se advierte que una mayor inversión en educación no necesariamente se

refleja en un mayor acervo de competencias. Por otro lado, aunque en la muestra de la tabla anterior la tasa de alfabetización se correlaciona positivamente con los resultados de PISA, otros países con tasas de alfabetización cercanas o superiores al 97% obtuvieron resultados sensiblemente mayores¹⁸.

Es creciente el interés sobre las experiencias nacionales que están perfeccionando nuevos marcos de referencia para el desarrollo de competencias. Se está sosteniendo un debate a nivel internacional sobre los nuevos marcos nacionales de cualificación¹⁹ que están en uso en países como Inglaterra, Irlanda, Nueva Zelanda, Sur África y cuya factibilidad se está analizando en otras experiencias como la de México, Colombia y Chile.

Con estos arreglos se suelen establecer varios niveles de competencia que se asocian con la educación formal y la educación profesional, a los cuales se puede acceder con educación, experiencia o una mezcla de ambas, debidamente certificada. A nivel nacional permiten estimar el porcentaje de la población que pueda, dadas sus competencias, estar en cada nivel de competencias. Cada nivel describe un conjunto de capacidades relacionadas con la combinación de conocimientos teóricos y prácticos y su aplicación en condiciones reales; en suma, un grupo de competencias. Estos niveles se pueden comparar internacionalmente y dan una idea más clara de la posición competitiva relacionada con el capital humano de un país en particular²⁰. Más allá de eso, al disponer de un marco de clasificación sobre la base de niveles de competencia del capital humano, se puede avanzar en el diseño de posibilidades de movilidad entre los distintos niveles. Bajo esta óptica se entiende que un sistema de certificación es muy útil para propiciar y permitir la transferencia y valoración de conocimientos entre diferentes ambientes tales como la escuela, la vida y el trabajo.

Un recurso para la certificación de competencias: El marco nacional de cualificaciones.

Un marco nacional de cualificaciones por lo general posee y define varios niveles de “competencia” que corresponden a diversos grados de complejidad del desempeño y aplicación de conocimientos, entre otros. Incluye también la definición de las condiciones de movilidad y ascenso que incluyen la equivalencia entre educación y formación para el trabajo así como el reconocimiento de competencias. Su uso más importante es el de servir de referente al Sistema Nacional de Formación de un país, entendido éste último como el conjunto de políticas, normas y arreglos institucionales dedicados al desarrollo de las capacidades laborales de las personas.

Los caminos en la carrera laboral de las personas están determinados por la educación y por la experiencia o por la combinación de ambas; pero la educación todavía suele verse como una posibilidad de una sola vez en la vida, donde el nivel alcanzado determina los logros laborales posteriores. En esta nueva concepción, el desarrollo de competencias por vías diferentes a la educación formal tiene posibilidades de reconocimiento y puede facilitar el ascenso de uno a otro nivel de competencias. Cada nivel en el marco nacional de cualificaciones está asociado con un nivel educativo, pero se admite que las posibilidades de alcanzar un determinado nivel dependen no solo de la educación sino, también, de las capacidades y competencias demostradas.

Una de las razones por las que se aboga hoy en día por los mecanismos de certificación es la de mejorar la transparencia en las certificaciones de origen educativo, dando cabida a las competencias desarrolladas bajo la filosofía del aprendizaje permanente, es decir, valorando todos y cada uno de los aprendizajes sin importar su fuente de adquisición. Lo anteriormente expuesto nos lleva a apoyar la idea según la cual un sistema nacional de certificación debe propiciar el aprendizaje permanente y el reconocimiento de las competencias de los ciudadanos desarrolladas en distintos ambientes, todo ello en un marco nacional que permita hacer realidad la filosofía de la educación a lo largo de la vida.

Algunos desafíos en el funcionamiento de los sistemas de certificación

La intensidad de los debates y trabajos que se vienen desarrollando en la región sobre este tema nos permite ubicar algunos de los desafíos que se han de enfrentar para disponer de verdaderos mecanismos de reconocimiento de las competencias, que apoyen y motiven a las personas para continuar su educación profesional y que sirvan como medio de promoción y modernización del mercado de trabajo dotándolo de mayor transparencia. Son muchos, sin duda, los desafíos; nos detendremos a esbozar algunos de ellos cuyo orden nada tiene que ver con su importancia.

Un buen certificado se basa en el reconocimiento de las competencias poseídas; pero, ¿cómo garantizarlo efectivamente? El dilema de la buena evaluación

El proceso de certificación lo es ante todo de reconocimiento de competencias. Tales competencias deben ser previamente identificadas e integradas en un marco de referencia que, como se ha visto, puede estar integrado por niveles y además tener una cobertura nacional, o sectorial.

Un desafío inicial se encuentra en acertar en la elaboración de las normas; para ello es necesario contar con la mayor representatividad posible, esto es, lograr la participación de las empresas, los trabajadores y las instituciones de educación profesional. El otro reto es el de diseñar mecanismos de evaluación precisos y fiables. Más allá de la dificultad para identificar las competencias en medio de la abundancia de corrientes, escuelas y modelos, llegar a reconocer el desempeño competente requiere de varios cuidados para evitar que los estándares de competencia se conviertan en situaciones ideales de trabajo difícilmente contrastables o sobredefinidas, así como para desarrollar mecanismos de evaluación que midan, sin excesos en la solicitud de evidencias o en las pruebas aplicadas, la posesión o no de las competencias requeridas.

Varias experiencias en el mundo ya han transitado por problemas de sobredefinición en sus evaluaciones de competencias y han perfeccionado poco a poco sus instrumentos de recolección de evidencias y de verificación de conocimientos²¹. América Latina tiene una gran ventaja en la experiencia educativa de las Instituciones de Formación Profesional en diseño y aplicación de la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las técnicas de evaluación y los principios pedagógicos en los que se basan han evolucionado desde la mera comprobación de la posesión o no de cierto conocimiento o habilidad. En la actualidad la aplicación de la evaluación basada en criterios ha aportado a la modernización de las técnicas de evaluación y ha planteado un desafío a las instituciones. En todo caso es innegable que el proceso educativo comprende la evaluación y se retroalimenta de ella. La evaluación de las competencias previamente adquiridas no puede ser un evento aislado de una concepción formativa; no existe la mejor técnica para evaluar competencias y, menos aún, que se pueda separar plenamente de la formación²². La evaluación formativa permite detectar las falencias y baches e insta al candidato a continuar su formación para alcanzar sus objetivos. Una buena evaluación de competencias es parte del proceso formativo y no apenas un trámite para avanzar hacia el certificado.

Siempre que existan organismos con capacidad para generar algún tipo de certificación existirá la posibilidad de que lo hagan. El dilema del “mercado de certificación”

El mercado de certificación o, mejor dicho, la aparición de diferentes certificaciones ha venido expandiéndose en los últimos años por diferentes causas. Los modelos de certificación internacional de calidad, así como la tendencia de diferentes marcas comerciales a diferenciarse mediante la creación de certificados de desempeño bajo sus patrones técnicos o de servicio, han facilitado la generalización mundial de certificados en ciertas áreas especializadas como la informática y los sistemas de procesamiento de información.

De hecho, a la globalización le cabe mucho peso en el impulso a esta tendencia. Un certificado reconocido y con un “sello de calidad” implícito será apreciado y valorado inmediatamente. Es innegable que un certificado tiene la capacidad de simplificación en una relación comercial o en el proceso de selección de recursos humanos. El valor de un buen certificado atrae con seguridad demandantes y pronto termina por convertirse una “moneda de curso común”. Ese es, justamente, un valioso activo para los certificados expedidos por las instituciones de formación profesional. En muchos países se aprecia la preferencia de los empleadores por los certificados expedidos por las instituciones de formación; ello implica también el reconocimiento a la calidad del proceso de formación y evaluación.

No obstante, siempre habrá espacio en el mercado para la aparición de un nuevo organismo certificador; pero igualmente, las experiencias internacionales han demostrado que hay un mercado para ciertas certificaciones y no lo hay para otras. En la experiencia de CONOCER, en México²³, se notó claramente la preferencia por ciertos certificados en ciertos niveles de competencia. La información disponible por los candidatos hace, de algún modo, que prefieran invertir su tiempo y sus escasos recursos para procurarse una certificación en informática o en la industria del vestido y no hacerlo en el sector gráfico o en el área contable. Quienes buscaron la certificación trabajan en ocupaciones de los niveles 1 y 2 de competencia (los más bajos en la escala de 5 niveles diseñada en México); en tales ocupaciones, tal vez, las credenciales educativas no parecen ser efectivas a la hora de enfrentar un proceso de selección.

Adicionalmente, la consolidación de un sistema de certificación precisa resolver, entre otros temas, el del financiamiento. Así que, quien ingrese al mercado de certificación como un negocio deberá contar con la disponibilidad a pagar por parte de los trabajadores; para ello, los beneficios esperados por el candidato deben superar al valor de su inversión en tiempo y recursos. Aquí se hacen más evidentes las fallas de información del mercado de trabajo; por ejemplo, muchas personas buscan las certificaciones informáticas convencidas de que redundarán en mejores posibilidades de empleos e ingresos inmediatos; algunos otros no cuentan con los mecanismos de información para elegir el certificado más apropiado a sus necesidades y, por lo general, la existencia del certificado no está articulada con caminos de formación y desarrollo a lo largo de la vida. En esta perspectiva se ven más claras las responsabilidades de las instituciones nacionales de formación y de los organismos públicos encargados de las políticas de empleo y educación profesional, dado que no basta con que

se cree un sistema de certificación circunscrito a una determinada órbita sectorial; se precisa además que todos los aprendizajes permitan un crecimiento personal y profesional que sea susceptible de reconocimiento en el marco nacional de cualificaciones y signifique siempre un avance en el aprendizaje permanente de las personas. Los mecanismos de certificación aislados de oportunidades de formación a lo largo de la vida son a la larga económica y socialmente menos eficientes que aquellos que integren la perspectiva de la educación permanente y de la agregación de los logros educativos y de competencias de las personas.

La participación de los actores sociales en la creación de opciones de reconocimiento y certificación de las competencias no solo es un problema de representatividad; también lo es de facilitar la conformación de un referente que evite la duplicidad o el aislamiento de los esfuerzos educativos que realizan las personas.

Adicionalmente, los mecanismos de certificación que se establezcan deben mantenerse abiertos al ingreso de quienes lo necesiten. Una característica necesaria de tales procesos es que faciliten la inclusión como principio básico; así que, mientras más barreras erija el sistema para el ingreso de las personas, más alejado debe estar de la órbita del interés público.

Dada la importancia de la certificación, ¿ quién debe realizarla, y cómo? El dilema del modelo institucional para la certificación y su relación con la confiabilidad

La conformación de los arreglos institucionales para la certificación es uno de los mayores temas de debate hoy en día a lo largo de la región. Una de las primeras causas es la idea generalmente arraigada de que, para certificar, se requiere un nuevo arreglo y que las instituciones de formación no pueden ingresar en este panorama más que como formadores.

Al respecto conviene recordar que los modelos que han funcionado en otros países no necesariamente funcionan o deben trasladarse a otra realidad sin el debido análisis y adaptación. Por ejemplo, en el Reino Unido es típico y muy normal el sistema de tercera parte en el que se separa la evaluación de la certificación mediante la existencia de organismos especializados para cada una de estas funciones. Sin embargo, la evolución del sistema permite actualmente que organismos evaluadores participen en la formación bastándoles con demostrar que mantienen separados los dos procesos, el de formación y el de evaluación, para garantizar la calidad de su servicio. Esta lógica no puede trasladarse de facto a la realidad de países como Brasil o muchos otros en Latinoamérica donde existe una institución nacional de formación capaz de facilitar en mucho la elaboración de los perfiles de competencia, concedora de los procesos de evaluación formativa y cuyo certificado tiene un prestigio y una calidad indiscutibles en el mercado.

La Unidad Técnica de Certificación de Competencias en el Ministerio del Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Argentina:

Fue creada en junio de 2004 con el propósito de contribuir al reconocimiento sectorial de las calificaciones de las personas mediante procesos de evaluación y certificación de competencias laborales con base en normas construidas y consensuadas entre los actores del mundo del trabajo. Hace parte del área de Calidad en la Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional.

www.trabajo.gov.ar

El diseño del proceso de evaluación y certificación requiere de un previo análisis y muy seguramente, tratándose de modelos utilizados en otros países, de su adaptación a las condiciones locales. Existen varios temas en los que necesariamente se deben consultar a los actores, tal es lo que ocurre con la frecuentemente citada regla de la separación entre el ente formador y el ente evaluador o entre éste y el ente certificador. Ya en otros documentos nos hemos dedicado en profundidad a analizar los modelos de certificación²⁴ y baste ahora con señalar que el diseño institucional para la certificación es una construcción social en la que se deben nivelar y acoger los intereses de todas las partes involucradas en aras de crear un sistema confiable y creíble²⁵. La institucionalidad del sistema es necesaria así como el análisis previo a su implementación.

Lo más importante del certificado, además de que certifique lo que realmente dice, es que sea un bien demandado y valorado; para ello el sistema institucional que lo administre debe estar dotado de las respectivas garantías de calidad e idoneidad las cuales se pueden proveer con variados medios.

Ya muchas instituciones en la región han mostrado su capacidad para elaborar los perfiles de competencia y los procesos de evaluación. El SENA de Colombia, por ejemplo, desarrolló un manual de auditoría para el proceso de evaluación y certificación tendiente a preservar la transparencia, lo que, en el modelo inglés, se hace mediante un control vertical de evaluador a certificador, el cual se ampara en el esquema de precios del certificado.

Las experiencias de certificación han de contar con una institucionalidad definida y sólida, y sobre todo con una clara conexión con mecanismos de formación para el desarrollo ulterior y la oferta permanente de vías de avance.

Concebir la certificación como un mecanismo de reconocimiento y generación de oportunidades de desarrollo es lo que hace válida y necesaria la intervención del Estado.

Los Ministerios del Trabajo, en su visión de desarrollo de los recursos humanos, encuentran en los mecanismos de certificación una poderosa herramienta para dos grandes fines. El primero es el de facilitar la creación de opciones de desarrollo del capital humano, de acumulación de conocimientos y capacidades; el segundo es el de incrementar el potencial productivo y competitivo del país mediante una sana política de desarrollo de los recursos humanos. Algunos, como en el caso de Argentina, establecen un marco conceptual sobre el tema para luego avanzar en la implementación de las medidas relativas a la formación y certificación de las competencias²⁶. En este marco, los países que cuentan con Instituciones Nacionales de Formación tienen un gran espacio para trabajar armónicamente con las políticas públicas en función de buscar los mismos objetivos. Al estar definidos los estándares nacionales y un marco nacional que comparten por tanto los Ministerios y las Instituciones, se tendrá la certeza de que los esfuerzos formativos y los logros de las personas están integrados en un concepto de desarrollo humano.

Al respecto conviene anotar que, además de los Ministerios del Trabajo, los Ministerios de Educación crecientemente se interesan en el tema; muchos están transformando la oferta curricular hacia el enfoque de competencias, intentando elaborar mediciones de las competencias que se desarrollan en la educación básica y media, buscando caminos de acercamiento y conexión entre la educación profesional y la académica. En fin, entre más se logre una articulación de los diferentes actores a favor de una visión nacional, más se podrá esperar de la efectividad de los mecanismos de certificación de competencias.

¿Cómo medir los beneficios de los sistemas de certificación? El dilema de los retornos de la inversión en capacitación

Una discusión más reciente y de alguna frecuencia se refiere al análisis de los beneficios derivados de los sistemas de certificación. Si se parte de la base de que estos sistemas son útiles promotores de la formación profesional y, en general, del aprendizaje permanente, se esperaría que, una vez implantados, ocasionen cambios positivos en la productividad y competitividad nacionales.

Los países que han intentado registrar los beneficios de los sistemas de certificación han encontrado evidencias de su relación con los niveles de salarios. Ello es un buen augurio en el entendido de que, con base en la teoría económica, un mejor desempeño de la productividad permite una mejor remuneración de los factores productivos, entre los que se encuentra el trabajo²⁷. Sin embargo, las observaciones vistas corresponden a encuestas y recolección de datos de largo plazo, incluso de tipo subjetivo, por parte de gerentes de recursos humanos. Lo cierto es que no cabe esperar el resultado automático entre la posesión del certificado y la elevación del salario. Esta posición se ubica al extremo y puede disuadir a los empresarios ante la posibilidad de emprender procesos de formación y certificación para sus trabajadores si estos son interpretados de entrada solo como mecanismos de elevación del salario.

Por otra parte, los aspirantes a empleos usualmente demandan aquellos certificados que perciben más útiles a su empeño por encontrar un trabajo. Así ocurre en el área de informática cuya demanda es amplia no solo para la formación sino también para la certificación misma. En las experiencias como las de México y Chile se viene notando la preferencia y demanda por este tipo de certificaciones; a Chile, por ejemplo, ya ha llegado una certificación internacional que, sin estar asociada a alguna marca, ofrece reconocimiento para varios niveles de trabajo con computadores personales que, dada la extraordinaria difusión de los sistemas informáticos de oficina, pueden ser considerados competencias básicas en la mayoría de países del mundo²⁸.

Pero ¿en un país con un sólido sistema de formación, puede tener cabida una credencial diferente a la que concedan las instituciones nacionales? La respuesta va a depender de la calidad y legitimidad del sistema. Nadie pone en duda la idoneidad de un certificado de SENAI, SENAC, SENAR o SENAT en Brasil²⁹, del INA en Costa Rica, del INTECAP en Guatemala³⁰, del SENA en Colombia o de cualquiera de las Instituciones Nacionales aprestigiadas a lo largo de la región. La vigencia que adquieren los modelos institucionales de certificación y el alcance que logren en cuanto a la participación de los actores y la conformación de espacios nacionales – o regionales – de aprendizaje permanente son cruciales en el momento de facilitar el acceso de los trabajadores a certificados aprestigiados y de calidad.

Queda en evidencia, de este modo, la necesidad de un buen arreglo institucional para dar confiabilidad y validez al proceso de certificación. Por ejemplo, nada impediría que un certificado de competencias de una Institución de Formación como SENAC fuera reconocido y validado, aún en otro país, habida cuenta de la calidad de la formación y del proceso de evaluación llevados a cabo para expedirlo. En la perspectiva internacional cada vez se hace más necesario que los países entren en acuerdos para facilitar la creación de mecanismos de homologación o reconocimiento regional de los certificados de competencia.

Por parte de los empresarios, la valoración del certificado suele tener varias opciones. La más crítica, sobre todo en ambientes donde no hay instituciones nacionales financiadas con aportes sobre las nóminas de sueldo, se refleja en la baja propensión a invertir en capacitación. Este fenómeno se ha documentado en varios estudios que diferencian propensiones altas a la inversión en capacitación en las empresas más grandes y más expuestas a la competencia internacional y bajas en las más pequeñas unidades empresariales. De ahí que la decisión en el momento de la selección suele favorecer a quienes exhiben credenciales educativas más altas, en un fenómeno que se suele llamar el “sesgo de selección” y que puede, eventualmente, desfavorecer a un trabajador competente para una función específica, pero que carezca de credenciales educativas, ante uno no competente para dicha función pero con un título de educación formal. He ahí una de las características de inclusión que deben tener los sistemas de certificación y justamente uno de los más difíciles desafíos. ¿Podrá equipararse algún día un certificado de competencias con una credencial educativa? Si intentara responderlo acudiría a un caso ocurrido en Colombia, cuando, ante una aguda escasez de soldadores especializados en oleoductos, la industria petrolera se veía obligada a ofrecer sueldos dos y tres veces mayores al promedio de lo que podía aspirar un egresado universitario de ingeniería. En este caso, el certificado de competencia propiciaba un mayor retorno a su poseedor que el certificado universitario – un evidente claro contraste de oportunidad entre un certificado de competencia y una credencial educativa. Era claro el mensaje que el mercado enviaba, de modo que la oferta de formación y también de “validación” para técnicos soldadores debió ampliarse para atender esta demanda insatisfecha. No obstante, en muchos casos, la situación ocurre más bien al contrario: ante una escasa oferta de empleo, las credenciales educativas tienden a ser más apreciadas, aún para cargos de menor nivel de competencia que el nivel educativo exhibido.

Algunas conclusiones

El reconocimiento de los logros y las capacidades laborales o, mejor dicho, de las competencias sigue ahora más vigente que nunca y, a diferencia de la concepción tradicional, tal proceso exhibe una ganancia conceptual derivada de la inserción de los sistemas de certificación en la valoración del capital humano y su correspondiente impacto en el crecimiento económico. Las características actuales del mercado de trabajo han agudizado la necesidad de desarrollar mecanismos de reconocimiento de las competencias adquiridas por medios diferentes a la escuela o al centro de formación. Ello por distintas razones, entre las que se puede contar la cada vez más frecuente alternancia entre períodos de empleo y desempleo que afrontan los trabajadores ante las formas nuevas de contratación y ante la necesidad temprana de vincularse a un empleo. También la inmersión en la sociedad del conocimiento y la información precisa de instrumentos más certeros para expresar y valorar las capacidades de las personas y facilitar su crecimiento y desarrollo.

No obstante, un sistema de certificación es mucho más útil si no se limita a una visión credencialista y de acceso temporal y, en cambio, se inserta en una filosofía de aprendizaje a lo largo de la vida. Más que un mercado de certificados se precisa desarrollar un mercado de oportunidades de formación y desarrollo. La oferta de mecanismos privados de certificación seguramente va a desarrollarse ampliamente por la dinámica del mercado y las ocupaciones; pero corresponde al Estado y a las Instituciones Nacionales desarrollar los marcos de cualificación de alcance nacional que permitan agregar los logros, sumar las nuevas competencias y describir las faltantes para facilitar una trayectoria de formación a lo largo de la vida.

El sector privado tiene mucho que aportar sobre la pertinencia y calidad de los certificados. Las empresas, sobra decirlo, son ricos ambientes de aprendizaje y por tanto deben participar activamente no solo en la elaboración de los estándares sino también en la generación posterior de oportunidades de formación y desarrollo. Es mucho lo que resta por hacer para reactivar la formación en la empresa y certificar las competencias adquiridas en el trabajo.

La participación de los trabajadores también le da validez y enriquece al sistema, no solo como proveedores de información sobre las competencias que aplican en el día a día, sino también como activos actores en la ejecución de las acciones y en la actualización de los perfiles.

Los sistemas de certificación no son mágicos elevadores de las capacidades nacionales; pueden, si, contribuir para hacer evidentes las fallas de la educación inicial en la generación de competencias, pueden develar áreas para mejorar en los sistemas de educación profesional, ayudan a establecer necesidades de formación, permiten observar los cambios en la demanda por ocupaciones y serán valorados como buenos vehículos para facilitar la inserción laboral en trabajos decentes y el mejoramiento de los ingresos. Establecer un sistema de este tipo, a cambio de la tradicional presión por la certificación entendida como titulación a ultranza, es una necesidad en los países y atañe directamente a los encargados de formular las políticas de empleo y formación.

NOTAS

1 Servicio Nacional de Aprendizaje de Colombia

2 Instituto Nacional de Aprendizaje de Costa Rica

3 CHILE Califica: certificación de competencias laborales validando la experiencia laboral. Chile: Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, 2005.

4 Además de las acciones que están desarrollando las Instituciones de Formación Profesional y varios actores públicos y privados se acaba de conformar la Comisión Interministerial de Certificación Profesional que, de forma inédita en la región, está integrada por los Ministerios de Trabajo y Empleo, de Desarrollo, Industria y Comercio Exterior, y de Salud y de Turismo.

5 Un análisis más técnico de los procesos y modelos de certificación puede encontrarse en: VARGAS ZÚÑIGA, Fernando. Competencias clave y aprendizaje permanente. Montevideo: Cinterfor, 2004. Herramientas para la transformación, 26. [Capturado en 22, fev, 2005] Disponible: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/>.

6 COMISIÓN EUROPEA. Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente. Bruselas. 2001

7 OIT. Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente, 195. Ginebra, 2004. Disponible: <http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp2.htm>. Acceso en 22, fev, 2005. Adoptado en 17.06.2004, en la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, y congregada en dicha ciudad el 1er de junio de 2004, en su 92ª reunión.

8 Id. ibid.

9 En los debates europeos se suelen clasificar los aprendizajes en formal y no formal: el primero se desarrolla en el sistema educativo tanto en la educación formal como en la formación profesional; el segundo incluye las actividades planificadas y estructuradas (por ejemplo en las empresas y en el trabajo mismo) pero no reconocidas o integradas al sistema educativo así como el aprendizaje que se verifica en las actividades que las personas realizan en su vida diaria.

10 UNESCO OIT. Enseñanza y formación técnica y profesional en el siglo XXI. Recomendaciones de la UNESCO y la OIT. París, 2003.

11 Se alude a capital humano como “El agregado del conocimiento, habilidades, actitudes y competencias de todos los ciudadanos” (COMISIÓN EUROPEA. Key competencies: a developing concept in general compulsory education. Bruselas: Eurydice, 2002). La OCDE lo define como “el conocimiento, habilidades, competencias y atributos plasmados en los individuos, que facilitan la creación de bienestar personal, social y económico”.

12 En América Latina se han realizado experiencias sobre la relación entre formación profesional y productividad en México (Mertens, OIT) y en Chile (SENCE). También la OCDE ha documentado varios estudios efectuados a fines de los 90 en Europa (v.: OCDE. Improving workers' skills: analytical evidence and the role of the social partners. 2003. Disponible: www.oecd.org .

13 COMISIÓN EUROPEA (2002) op. cit.

14 Organisation de Coopération et de Développement Économiques - OCDE

15 Al respecto pueden citarse la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS) y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) organizados por la OCDE. Las pruebas PISA se aplican a los jóvenes en edad cercana a los 15 años cuando se encuentran cursando los últimos años de la educación básica, usualmente obligatoria.

16 Chile participó en la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos en 1998. Entre los principales hallazgos se verificó que solo un 14% de la población nacional, aún la que disponía de mayores niveles educativos, no exhibió las competencias básicas necesarias para integrarse con éxito en la sociedad de la información. Uruguay, con un 97% de tasa de alfabetización, obtuvo puntajes bajo el promedio de los países de la OCDE con similares tasas de alfabetización.

17 OECD. Learning for tomorrow's world: first results from PISA. Paris, 2003.

18 Ej.: En Hong Kong, con una tasa de alfabetización de 93.5%, sus estudiantes obtuvieron 550 en matemáticas, 539 en ciencias y 510 en lectura. En Corea, con una tasa de 97.9%, alcanzaron 542, 538 y 534 respectivamente.

19 En la literatura internacional se conocen como Marcos Nacionales de Cualificaciones (NQF por sus siglas en inglés).

20 En el 2003 el gobierno del Reino Unido fijó su estrategia de desarrollo de recursos humanos para los próximos diez años; el documento titulado: “21st Century Skills –Realising Our Potential” anota la persistente brecha entre la fuerza de trabajo calificada en el nivel medio (aprendices y técnicos): 28%, mientras que en Francia es el 51% y en Alemania el 65%.

21 Al respecto es bastante ilustrativo el artículo: WOLF, Alison. La medición de la competencia: experiencia del Reino Unido. Revista Europea de Formación Profesional, Berlin, CEDEFOP, n.1, 1994.

22 Sobre el tema puede ampliarse en: ROJAS, Eduardo. El saber obrero y la innovación en la empresa.

Montevideo: Cinterfor/ OIT. 1999.

23 Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) es una organización integrada por trabajadores, empresarios, educadores, capacitadores y el gobierno federal que desde agosto de 1995 impulsa la competencia laboral

24 VARGAS ZÚÑIGA, Fernando. (2004) op. cit.

25 BJORNÅVOLD, Jens. Identification, assessment and recognition of non-formal learning: European tendencies. Thessaloniki, CEDEFOP. 2001.

26 Argentina. MINISTERIO DEL TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL. Marco conceptual de la normalización y certificación de competencias laborales. Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional. 2005

27 Se encuentran citados algunos estudios en: OCDE. (2003) op. cit.

28 Se trata de la ICDL (International Computer Driving License) que incluye siete módulos: Conceptos básicos de TI, uso de computador y gestión de archivos, procesador de textos, hoja de cálculo, base de datos, presentaciones, información y comunicación.

29 SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) en Brasil.

30 Instituto Técnico de Capacitación y Productividad - INTECAP

* Colombiano, Consultor del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT). Administrador de Empresas por la Universidad Externado de Colombia. Postgrado en Evaluación de Proyectos por la Universidad de los Andes. Ha brindado consultoría a varios países e instituciones de formación en la región latinoamericana y del Caribe.

RESUMEN

Fernando Vargas Zúñiga. Certificación y reconocimiento del aprendizaje: viejos problemas, nuevos desafíos. Repasa brevemente los antecedentes de las acciones de certificación de capacidades laborales realizadas por instituciones de formación profesional de la región latinoamericana y del Caribe; hace alusión a la concepción actual del concepto de certificación y diferentes acepciones usualmente utilizadas al aludir a dicho término, que lo asocia con el crecimiento económico, la competitividad y productividad así como a la conformación y desarrollo del capital humano de un país. Describe el potencial de los mecanismos de certificación como vehículo motivador para el aprendizaje permanente; revisa las nuevas concepciones que, en relación con la certificación, ha hecho explícitas la Recomendación 195 de la OIT y, finalmente, analiza algunos de los principales desafíos que se enfrentan en la línea de la institucionalización de sistemas de reconocimiento de saberes y competencias. Palabras clave: Certificación; Certificación Ocupacional; Concepto; Recomendación 195 de la OIT; Certificación de Competencia; Sistema de Certificación; América Latina; Caribe.

E-mail: vargas@cinterfor.org.uy Recebido para publicação em 03/03/05