



METODOLOGÍA
PARA LA EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN
DE COMPETENCIAS NUMÉRICAS, LINGÜÍSTICAS
Y DIGITALES PARA PROFESIONALES Y ASESORES
DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Adrian Rojo, J., Aston, S., Boucher, F., Carro Sancristóbal, L., Mavrič, T., Mlinar, V.,
 Možina, E., Tori Selan, S., Vilič Klenovšek, T. & Waddell, T.

CONSORCIO DEL PROYECTO

1	CENTER ZA IZOBRAZEVANJE IN KULTURO TREBNJE JAVNI ZAVOD	Slovenia	Center za izobraževanje in kulturo Trebnje
2	ANDRAGOSKI CENTER REPUBLIKE SLOVENIJE	Slovenia	Andragoski center Republike Slovenije Slovenian Institute for Adult Education
3	UNIVERSITY OF VALLADOLID	Spain	UVa
4	SCOTLAND'S LEARNING PARTNERSHIP	United Kingdom	Scotland's Learning Partnership
5	EUROPEAN ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF ADULTS	Belgium	EAEA EUROPEAN ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF ADULTS

TABLA DE CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN	5
2.	EL ADULTO EN EL CENTRO DEL PROCESO DE EVALUACION DE COMPETENCIAS BÁSICAS	6
2.1.	INTRODUCCIÓN	6
2.2.	¿QUIENES SON LOS ADULTOS POCO CUALIFICADOS DE EUROPA?	7
2.3.	LAS NECESIDADES DE LOS ADULTOS CON POCA CUALIFICACIÓN	10
2.4.	MOTIVACIÓN PARA LA VALIDACIÓN DEL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL (VNFIL)	12
2.4.1.	Identificar el aprendizaje no formal e informal	13
2.5.	CÓMO SITUAR Y MANTENER AL ADULTO EN EL CENTRO DEL PROCESO DE VALIDACIÓN	13
3.	LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	16
3.1.	INTRODUCCIÓN	16
3.2.	FACTORES QUE CARACTERIZAN LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA	19
3.3.	¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS?	21
3.4.	COMPETENCIAS BÁSICAS: LINGÜÍSTICA, MATEMÁTICA Y COMPETENCIA DIGITAL	23
3.5.	TAREAS DEL CONSEJERO EN EL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	24
4.	EL PROCESO DE VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS	25
4.1.	INTRODUCCIÓN	25
4.2.	EL PROCESO DE VALIDACIÓN	26
4.3.	LAS FASES DEL PROCESO DE VALIDACIÓN	27
4.3.1.	Identificación	28
4.3.2.	Documentación	28
4.3.3.	Evaluación	29
4.3.4.	Certificación	29
4.4.	PRINCIPIOS DEL PROCESO DE VALIDACIÓN	32
4.5.	REQUISITOS PARA DESARROLLAR UN PROCESO DE VALIDACIÓN	33
4.6.	CALIDAD EN EL PROCESO DE VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS	33
4.7.	CONTEXTOS DE VALIDACIÓN	34
4.7.1.	Validación en la educación y la formación	34

4.7.2.	Evaluación en las empresas	35
4.7.3.	Auditoría de competencias y mercado laboral	35
4.7.4.	Validación en el voluntariado	36
4.8.	FUNCIONES DE LOS PROFESIONALES QUE PARTICIPAN EN EL PROCESO DE VALIDACIÓN	36
4.8.1.	Consejero	37
4.8.2.	Evaluador	37
4.8.3.	Otros profesionales que participan en el proceso	38
5.	EL PROCESO DE VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONSEJERO	39
5.1.	INTRODUCCIÓN	39
5.2.	LA IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN EN LA VALIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS	39
5.2.1.	Práctica de orientación ética	41
5.2.1.1.	Valores, ética, normas de calidad	42
5.2.2.	Tensión en el mundo real	42
5.2.3.	Calidad	43
5.3.	COMPETENCIAS Y FUNCIONES DEL CONSEJERO EN EL PROCESO DE VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS	44
5.3.1.	Competencias de los consejeros	45
5.3.2.	Funciones del consejero en el proceso de validación	47
5.3.2.1.	Código ético del consejero	49
5.4.	EL PAPEL DEL CONSEJERO EN EL PROCESO DE VALIDACIÓN	50
5.4.1.	Antes del proceso de validación	50
5.4.1.1.	Preparar el entorno	50
5.4.1.2.	Preparar y adaptar a la persona los instrumentos y recursos de evaluación que necesite	51
5.4.2.	Conocer al adulto	52
5.4.3.	Identificación	54
5.4.3.1.	El rol del consejero	54
5.4.3.2.	Métodos para detectar y revelar conocimientos y habilidades potencialidades/ocultos	54
5.4.3.3.	Herramientas para la recopilación de pruebas	57
5.4.3.4.	Plataforma GLAS	58
5.4.4.	Documentación	59

5.4.4.1.	El rol del consejero	59
5.4.4.2.	Herramientas para la presentación de pruebas	60
5.4.4.3.	Marcos	63
5.4.5.	Evaluación	65
5.4.5.1.	El papel del consejero	67
5.4.6.	Certificación	68
5.4.6.1.	Coherencia y credibilidad	69
5.4.6.2.	Efectos de la acreditación de competencias	69
5.4.7.	Seguimiento y continuidad del proceso de validación	70
6.	REFERENCIAS	70
7.	GLOSARIO DE TÉRMINOS	77

1. INTRODUCCIÓN

Este documento es una contribución del proyecto Erasmus+ llamado GLAS (Orientación para adultos con baja cualificación para la evaluación y validación de competencias). El objetivo de este proyecto es desarrollar una metodología de evaluación y validación de competencias numéricas, lingüísticas y digitales de profesionales de educación de adultos y servicios de orientación recopilado con directrices de aplicación que proporcionarán medidas concretas y principios comunes para la evaluación y validación de las competencias básicas. En el proyecto, se incluye a los adultos poco cualificados en el proceso de selección, evaluación y validación de sus competencias básicas. Con su participación, recibirán un reporte de sus habilidades individuales, que incluirá la opinión del consejero sobre el nivel de habilidades alcanzadas en relación con el EQF, y recomendaciones para los programas de educación y formación posteriores (por ejemplo, puntos fuertes, puntos débiles o recomendaciones para el futuro).

Este documento está compuesto con información relacionada con el proceso de validación de competencias. Es considerado como un manual de referencia para profesionales de la orientación de personas con baja cualificación. Este manual asienta las bases de nuestro trabajo en el proyecto GLAS con la implementación de las directrices con los profesionales de la educación y la orientación de adultos, así como con los profesionales (consejeros, asesores, etc.).

Nuestro foco es el desarrollo de metodologías de innovación e implementación de directrices y formación de los profesionales de educación de adultos y servicios de orientación para el uso de estas metodologías. Por esta razón, en el primer capítulo, hablamos del adulto como foco de evaluación. Después, se describe la evaluación de las habilidades básicas. En el tercer capítulo, recogemos información sobre el proceso de validación de competencias, teniendo en cuenta las directrices establecidas por el CEDEFOP. En el último capítulo, centramos nuestra atención en el orientador, considerando el papel que se desarrolla en cada fase del proceso y las diferentes herramientas que puede utilizar en diferentes situaciones.

2. EL ADULTO EN EL CENTRO DEL PROCESO DE EVALUACION DE COMPETENCIAS BÁSICAS

2.1. INTRODUCCIÓN

“Toda persona tiene derecho a una educación, una formación y un aprendizaje permanente de calidad e integrador para mantener y adquirir las competencias que le permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral”

Presidenta de la Comisión Europea Úrsula Von der Leyen, Discurso ante el Parlamento Europeo, enero de 2021.

“Todos los días se nos presentan oportunidades para aprender, Más allá del entorno formal de las aulas, podemos adquirir los conocimientos, habilidades y competencias más valiosas en nuestra vida cotidiana, ya sea en el trabajo, en casa o durante el tiempo de ocio”

Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal, Segunda edición, CEDEFOP 2015.

Según la UNESCO, el aprendizaje permanente abarca el aprendizaje formal, no formal e informal en todos los ámbitos de estudio, trabajo, compromiso social y comunitario y ocio. Sin embargo, el aprendizaje no formal e informal suele ser ignorado e infravalorado. El proyecto GLAS se centra en la validación de las competencias numéricas, lingüísticas y digitales de los adultos poco cualificados adquiridas en contextos de aprendizaje no formal e informal (UIL, 2015).

Para una evaluación holística de las competencias básicas de las personas adultas, es importante identificar y describir las competencias que los adultos han logrado, independientemente del contexto en el que se hayan adquirido, tanto de las que se hayan logrado algunos, pero no todos los resultados de aprendizaje de un curso o programa de educación no formal y las competencias que se han adquirido en contextos de aprendizaje no formal.

El aprendizaje formal se produce de forma estructurada y sistémica (EUROSTAT,2016). Puede describirse mediante una serie de resultados de aprendizaje y el desarrollo de habilidades antes y después del proceso. Puede definirse como “una educación institucionalizada, intencionada y planificada a través de organizaciones públicas y organismos privados reconocidos. Las cualificaciones de la educación formal son, por definición, reconocidas por partes interesadas externas, como empleadores e instituciones educativas, y están incluidas en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (EUROSTAT, 2011).

El aprendizaje no formal (LIAM, 2021) tiene lugar fuera del entorno de aprendizaje formal. En el caso de los adultos, el aprendizaje no formal puede tener lugar en entornos comunitarios como parte de los servicios de educación de adultos o puede impartirse

en el lugar de trabajo. Los programas de aprendizaje no formal suelen describirse mediante resultados de aprendizaje, que pueden medirse, pero no siempre se rigen por una evaluación o acreditación externa. Sin embargo, algunos programas de aprendizaje de adultos incluyen habilidades adicionales, por ejemplo, un curso de idiomas mixto podría también desarrollar las habilidades digitales de los participantes.

El aprendizaje informal suele producirse cuando los alumnos participan en actividades realizadas con un propósito distinto al del aprendizaje. En este caso puede ser más difícil de medir, ya que normalmente no hay resultados de aprendizaje ni procesos de evaluación definidos. El aprendizaje informal se produce en la vida cotidiana, en la familia, en el lugar de trabajo, en las comunidades y a través de los intereses y actividades de los individuos (LIAM, 2021).

La Recomendación del Consejo de la UE de 2012 (2013), sobre la validación del aprendizaje no formal e informal y la Resolución del Consejo sobre el aprendizaje permanente animaron a los Estados miembros a considerar:

“... formal de “permitir que las personas se beneficien del apoyo para obtener la validación y el reconocimiento en el mercado laboral de sus resultados de aprendizaje formal, no formal e informal, para salvaguardar su empleo y mantener su empleabilidad, en particular durante la segunda parte de sus carreras”.

Los sistemas que los distintos países europeos han puesto en marcha en marcha para cumplir esta resolución varían mucho en lo que respecta a la validación de los resultados del aprendizaje no formal e informal. Especialmente, cuando se trata de métodos de validación accesibles, válidos y fiables, para los grupos desfavorecidos, como los inmigrantes, los desempleados de larga duración, las personas que los que viven en entornos y circunstancias comunitarias adversas y los que han perdido o tenido experiencias negativas en la educación formal.

Las directrices de aplicación describen cómo los profesionales pueden apoyar a los adultos poco cualificados a lo largo del proceso de validación en cuatro fases: identificación, documentación, evaluación y certificación. Cabe destacar que las fases de identificación, documentación y evaluación están vinculadas. Si no se identifica el aprendizaje no formal e informal, no es posible evaluar ni documentar ese aprendizaje.

En este capítulo nos centramos en los adultos poco cualificados, en sus necesidades, en cómo mantenerlos implicados en el proceso y en la importancia de que el adulto sea el centro del proceso.

2.2. ¿QUIENES SON LOS ADULTOS POCO CUALIFICADOS DE EUROPA?

La encuesta de la OCDE sobre las competencias de los adultos (PIAAC) ha proporcionado, hasta la fecha, un conjunto de datos único sobre las diferencias entre los niveles de competencias básicas (por ejemplo, las competencias de tratamiento de la información) de la población adulta en los distintos países. La encuesta evalúa los niveles de

competencia de los adultos (entre 16 y 65 años) en materia matemática, lingüística y de resolución de problemas en entornos tecnológicos. El primer ciclo de PIAAC, que incluyó tres rondas, se realizó entre 2011 y 2018. En todos los países (Estados miembros de la UE y países no pertenecientes a la UE), entre alrededor del 8% y el 39% de los adultos tienen un rendimiento bajo tanto en alfabetización como en aritmética (la media de los 20 Estados miembros de la UE participantes es del 16%). Turquía registra la cifra más alta (39%) seguida de España, Italia, Grecia, Eslovenia y Francia (en orden descendente), donde entre el 18,1% y el 22,5% de los adultos tienen un bajo nivel de competencias tanto en lectura como en cálculo. En el otro extremo del espectro se encuentran Chequia, Finlandia, Chipre, Eslovaquia, Estonia, Países Bajos y Noruega (en orden ascendentes), donde no más del 10% de los adultos tienen un bajo rendimiento de lectura, escritura y cálculo. Junto a los adultos con bajos niveles de rendimiento tanto en alfabetización como en aritmética, también están los que obtienen puntuaciones bajas en un solo ámbito (es decir, en alfabetización o en aritmética). Si se añaden estos adultos al grupo mencionado, la proporción es del 57% en Turquía y de entre el 30% y el 40% en varios Estados miembros de la UE (Italia, España, Grecia, Francia y Eslovenia, en orden descendente). La media de los 20 Estados miembros de la UE se sitúa en torno al 28%. Ninguno de los países incluidos en este informe registra menos del 15% de adultos con bajo rendimiento en lectura, escritura y cálculo (EURYDICE, 2021).

En la UE-27, por término medio, el 30% de los adultos (de 25 a 64 años) tiene un bajo nivel de competencias digitales y alrededor del 1% no tiene competencias digitales. No fue posible evaluar las competencias de otro 10% de los adultos porque no habían utilizado Internet en los tres meses anteriores a la encuesta. Teniendo en cuenta que este último grupo probablemente incluya a personas con competencias digitales limitadas, alrededor del 40% de los adultos de la UE pueden considerarse un grupo en riesgo de exclusión digital. Por lo que respecta a los países europeos individuales (Estados miembros de la UE y países no pertenecientes a la UE), las proporciones más elevadas de adultos con niveles bajos de competencias digitales y sin competencias digitales – entre el 40% y el 56%- se observan en Macedonia del Norte, Bosnia y Herzegovina, Rumanía, Chipre, Letonia, Bulgaria, Turquía y Polonia (en orden descendentes). En la mayoría de estos países también se registran proporciones elevadas de adultos cuyas competencias no pudieron evaluarse. Porque no habían utilizado Internet en los tres meses anteriores a la encuesta (un 10% o más en todos los países mencionados, excepto Letonia. Si se consideran las tres categorías – es decir, los adultos con niveles bajos de competencias digitales, los que no tienen competencias digitales y aquellos cuyas competencias ni pudieron evaluarse-, Bosnia y Herzegovina registra la cifra más alta (76%), seguida de Macedonia del Norte, Bulgaria y Rumanía, donde la proporción se sitúa en torno al 70%, y Turquía, con una proporción del 66% (EURYDICE, 2021).

Si nos centramos en los países que participan en el proyecto GLAS, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el PIAAC, los adultos eslovenos obtuvieron una puntuación inferior a la media europea. La población joven y adulta de Eslovenia (25-34 años) obtuvo 256 puntos en alfabetización, frente a la media de la OCDE de 266 puntos. En

aritmética, obtuvieron un punto por encima de la media (272 puntos), superando también a las personas mayores (55-65 años) en este ámbito. En Eslovenia, casi el 20% de la población adulta (de 16 a 65 años) declara no tener experiencia previa con los ordenadores y carecer de conocimientos informáticos básicos. Sin embargo, el 25% de la población adulta obtiene una mayor puntuación en la resolución de problemas en entornos tecnológicos. En el caso de Bélgica, los adultos tienen mayores conocimientos de lectura, escritura y cálculo que la media de la OCDE. La población adulta obtiene una puntuación de 275 en alfabetización, frente a la media de la OCDE de 266. En aritmética, obtienen 280, más de 20 puntos por encima de la media. Alrededor del 10% de los adultos no han tenido ninguna experiencia con los ordenadores. En cambio, el 35% de la población adulta puntúa en los niveles más altos en la resolución de problemas en entornos ricos en tecnología. Los adultos (de 16 a 65 años) en España tienen un nivel de competencia en alfabetización y aritmética inferior a la media. En España obtiene 252 puntos en alfabetización, mientras que la media con otros países es de 266 puntos. En aritmética, los adultos españoles tienen 246 puntos, mientras que la media europea es casi 20 puntos superior. En el área de resolución de problemas tecnológicos, España no ha participado. En alfabetización, el Reino Unido obtuvo una puntuación superior a la media de 269 puntos. En aritmética, los adultos obtuvieron 259 puntos por encima de la media europea de 262, una diferencia mínima de puntuación. En tecnología, obtuvieron 29 puntos, un punto por debajo de la media de los demás países (OCDE, 2019).

Los adultos con poca cualificación de Europa no son un grupo homogéneo. Sin embargo, hay características y circunstancias que afectan a grupos demográficos concretos que determinan sus experiencias, oportunidades vitales y resultados, que reflejan las desigualdades sistemáticas locales, regionales, nacionales y globales, y los fallos de los sistemas sociales, económicos y educativos.

Para entender esto, son importantes dos conjuntos de experiencias y circunstancias vitales limitantes:

- Los que tienen experiencias infantiles adversas (Public Health Scotland, 2021)
- Aquellos que no tuvieron o tuvieron experiencias interrumpidas y/o negativas en la educación formal inicial (Learning and Work Institute, 2018).

Las características de las personas clasificadas como “poco cualificadas” son experiencias que amplían la gama de barreras en la vida y circunstancias domésticas, sociales y económicas difíciles y exigentes. A menudo experimentan y se ven perjudicados por los prejuicios y la discriminación. Normalmente, se les identifica legalmente como grupos vulnerables o protegidos por los derechos humanos, la igualdad y otras legislaciones sociales.

Muchos de los adultos “con pocas habilidades” pueden estar con “poca cualificación”, lo que podría abordarse mediante la validación de sus logros de aprendizaje informal y no formal, permitiéndoles desarrollar los conocimientos y habilidades que deben apoyar su progresión en la educación y/o el empleo.

2.3. LAS NECESIDADES DE LOS ADULTOS CON POCA CUALIFICACIÓN

Los adultos con poca cualificación suelen tener lo que se denomina un “perfil de pico”. Por ejemplo, algunos tienen competencias numéricas de bajo nivel, pero competencias lingüísticas de alto nivel. Algunos pueden tener competencias numéricas de nivel relativamente alto, pero carecen de resultados, por ejemplo, de porcentajes, ya que los cambios en sus circunstancias han provocado un rendimiento y unos logros educativos variables, interrumpidos o excluidos de la educación formal. Para “llenar el vacío”, un adulto puede desear participar en el aprendizaje de adultos, mientras sus competencias lingüísticas son suficientes para permitirle participar en la vida cotidiana y en el empleo.

En las biografías de muchos adultos poco cualificados se destacan las experiencias negativas con la educación formal, que les provoca una reacción negativa a emprender cualquier tipo de aprendizaje formal o intento de certificación de nuevo como adultos, con la consiguiente falta de cualificaciones formales. También puede ocurrir que los conocimientos y las competencias adquiridas durante la educación formal se deterioren si no se utilizan.

Los adultos poco cualificados suelen tener conocimientos y competencias adquiridos a través del aprendizaje no formal e informal, pero ellos (y otros, como sus familiares, estados y empleadores no los reconocen como competencias valoradas) o los adultos no tienen pruebas que demuestran que los tienen.

Para muchos adultos poco cualificados, su primer paso hacia el aprendizaje es la participación en programas de aprendizaje de adultos informales, no formales o formales basados en la comunidad, que van desde programas de apoyo a las entrevistas, y de fomento de la confianza hasta programas de ESOL. Este planteamiento ofrece un enfoque personalizado y no amenazante del aprendizaje, al tiempo que implica a las partes interesadas.

La validación puede presentarse para estas personas como una oportunidad de salir de sus necesidades y capacidades y permitirles progresar en la educación y/o el empleo mediante el reconocimiento de las competencias que han adquirido en contextos no formales e informales. Para apoyar esto, el Consejo de la Unión Europea de 2012 (2013) recomendó establecer disposiciones nacionales de validación en todos los países para 2018 (CEDEFOP, 2012). Sin embargo, los países de la UE aún difieren en cuanto a los mecanismos de validación que han establecido.

Además, los sistemas de validación suelen dirigirse a adultos que han tenido una mala experiencia con la educación formal y los métodos de evaluación formales. Esto les ha llevado a no completar su educación secundaria y a no participar en ninguna otra educación formal. Sin embargo, han adquirido muchas habilidades y competencias en entornos de aprendizaje no formal e informal (INNOVAL, 2016).

En los Países Bajos, el Centro Internacional de la mujer (IWC) (International Vrouwen Centrum, 2020) se propone abordar estas cuestiones tanto para las mujeres holandesas como para las que no lo son. El centro ofrece cursos, actividades, programas de

formación y proyectos que permiten a las mujeres crecer y desarrollarse a su manera e identificar sus habilidades y competencias personales.

*“Las mujeres que acuden a nosotros no suelen ser holandesas y tienen niveles de educación muy variados, desde personas analfabetas hasta licenciadas. Las mujeres suelen empezar en el escalón 1 de la escala de participación, con la que se trabajamos en el CBI. EN 202 desarrollamos un test para determinar en que peldaño se la escalera debe empezar alguien, llamado Sistema de Seguimiento”.
Marlies Pfann, directora del CBI.*

A través de diversos cursos y actividades, el centro guía a las mujeres hacia el siguiente paso, mediante actividades que van desde aprender a montar en bicicleta, mañanas de café intercultural, práctica de conversación en neerlandés, actividades deportivas, cursos de informática, formación asertiva y formación lingüística 1 a 1: todas ellas se centran en el aprendizaje y el descubrimiento de habilidades y, sobre todo, en el aumento de la confianza en sí mismas.

El modelo utilizado en IWC se basa en el método suizo CH-Q (un programa suizo de cualificación profesional que ha desarrollado herramientas para documentar las competencias). CH-Q sigue los pasos del procedimiento VPL: sensibilización, documentación, presentación, evaluación y certificación (Duvekot, 2014).

Un curso de formación VPL consiste en siete reuniones semanales de grupo de 2,5 horas cada una, en las que, a través de la autoexploración y la reflexión, se reflejan las habilidades y características nuevas o potenciales al grupo, y a los socios o posibles empleadores para su afirmación. Se crea una línea de desarrollo y de vida, así como un perfil personal y laboral. Las presentaciones intermitentes al grupo, con retroalimentación, aumentan la confianza en sí mismo y el orgullo de sus cualidades, la capacidad de reconocer las oportunidades y la conciencia de cómo utilizarlas.

Después de las 7 sesiones, los participantes elaboran un portafolio en el que exponen su desarrollo, experiencias, puntos fuertes, habilidades y competencias, así como sus objetivos a corto y largo plazo. Al cabo de un mes, el grupo se reúne de nuevo para hacer una presentación final ante los demás, así como ante el formador y un consejero, y se les da una calificación. Reciben un certificado reconocido a nivel nacional y están listos para el siguiente paso, que es encontrar un trabajo (solos o con apoyo).

El plan de acción para la validación y la educación no formal de adultos (EAEA, 2016) busca mejorar la validación del aprendizaje no formal e informal. Los principales retos destacados por AVA son la falta de una estrategia para llegar a los grupos desfavorecidos, la dificultad para cooperar con otras partes interesadas, así como la ausencia de permeabilidad, que obstaculizan la progresión del individuo en su vida.

El contexto lo es todo, la validación puede dirigirse a una serie de subgrupos diferentes, y a rangos de edad de los que abandonen prematuramente los estudios y los grupos poco cualificados. Un punto que hay que tener en cuenta a este respecto son las especificidades de los diferentes grupos objetivos y lo que esto significa para el tipo de

enfoque de validación del que pueden beneficiarse y las herramientas más apropiadas que deben utilizarse. Por ejemplo, muchos de los grupos que abandonan la educación y la formación de forma prematura habrán dejado la educación y formación con una cualificación de nivel secundario inferior como máximo y pueden tener dificultades con la lectura y la escritura básicas, el cálculo y el uso de herramientas digitales en la vida cotidiana. Algunos jóvenes que abandonan la escuela de forma prematura pueden tener necesidades complejas y pueden requerir más apoyo psicosocial para ayudar a aumentar la autoestima y/o la conciencia de sí mismos (CEDEFOP, 2020).

2.4. MOTIVACIÓN PARA LA VALIDACIÓN DEL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL (VNFIL)

El proceso de evaluación puede ser formal o informal, estructurado o no estructurado, pero siempre plantea una pregunta y la respuesta siempre lleva a la acción. La forma que adopte esa acción depende de los objetivos y las aspiraciones del alumno, que pueden incluir (SOLAS, 2018):

- Objetivos educativos, por ejemplo, obtener una cualificación o gestionar la alfabetización o los conocimientos numéricos de la oferta de formación de nivel superior.
- Metas económicas, por ejemplo, encontrar un trabajo o avanzar en su trabajo actual.
- Objetivos sociales o comunitarios, por ejemplo, participar con amigos y compañeros en actividades comunitarias.

La habilidad del orientador incluye la capacidad de aprender del adulto cuál es su motivación individual y en mostrar que respeta su motivación.

Al considerar la forma de evaluación más adecuada, la motivación del adulto es clave. El objetivo del adulto en el contexto de la vida, el trabajo o la comunidad debe informar el proceso y las herramientas de evaluación elegidos.

Por ejemplo, si el adulto identifica la necesidad de mejorar sus habilidades básicas para progresar en el trabajo, el objetivo de aprendizaje podría evidenciarse mediante cualificaciones formales (por ejemplo, nivel 2 de idiomas) o demostrando y evidenciando la capacidad de aplicar sus habilidades lingüísticas en un contexto laboral. Por ejemplo, el adulto podría evidenciar su capacidad para comunicarse eficazmente en el trabajo demostrando su conocimiento de la terminología especializada, que podría evaluarse mediante enfoques de evaluación alternativos, por ejemplo, la observación o la autoevaluación, con acreditación externa.

Es importante que el asesor comunique al adulto los beneficios de validar sus logros de aprendizaje no formal e informal, en los que la evaluación juega un papel crucial.

Los materiales y recursos de apoyo pueden incluir documentos en papel o en línea, imágenes, libros, pruebas, hojas de trabajo. Los instrumentos de registro son

formularios y plantillas en papel o en línea que se utilizan para registrar y hacer un seguimiento de la información generada por los métodos de evaluación.

Algunos adultos se sienten atraídos por la evaluación a través de mecanismos relativamente no formales e independientes, como Europass (Unión Europea, 2021), que proporciona un conjunto de herramientas en línea para ayudar a las personas a crear un CV y cartas de presentación. También ayuda a los adultos a encontrar trabajos y cursos en la UE y permite a las personas cargar, guardar y compartir sus documentos de forma segura.

Otros pueden beneficiarse de la inscripción en programas de educación y formación que acaben conduciendo a una cualificación formal, por ejemplo, una cualificación de habilidades básicas en el reino Unido a nivel de entrada (por ejemplo, nivel 1, 2 o 3) a través de la cual los adultos podrían progresar hasta el nivel 8 (es decir, cualificaciones equivalentes a un doctorado).

El conjunto de herramientas para abordar el abandono prematuro proporciona algunas ideas importantes e interesantes sobre la importancia de ofrecer asesoramiento a los adultos en cada fase del proceso de convalidación (CEDEFOP, 2020) e ilustra que el asesor y otros educadores de adultos pueden ser también fuentes de motivación inicial y continua para que los adultos inicien y lleven a cabo el proceso de convalidación.

2.4.1. Identificar el aprendizaje no formal e informal

Para ayudar al adulto a identificar sus habilidades básicas, adquiridas en contextos no formales e informales, el asesor podría animar al adulto a hablar sobre sus situaciones y experiencias vitales.

Además de ayudar a la persona a demostrar sus habilidades lingüísticas (que pueden querer o no ser validadas), el orientador puede utilizar estos métodos para proporcionar una retroalimentación positiva e inmediata de fomento de la confianza que también puede potenciar la motivación de los adultos para finalizar el proceso de validación. Los métodos biográficos pueden ser especialmente importantes en las primeras etapas de construcción de la importantísima relación y confianza entre el adulto y el asesor.

Al principio, el asesor puede dirigir la identificación de las herramientas que se van a utilizar, pero a medida que aumenta la confianza y el compromiso del adulto con el proceso de validación (y sin sobrecargarle con mucha información, peticiones y decisiones), el profesional puede ayudar gradualmente al adulto a pensar y elegir el enfoque y las herramientas que quiere utilizar para evaluar, identificar las pruebas y validar su aprendizaje.

2.5. CÓMO SITUAR Y MANTENER AL ADULTO EN EL CENTRO DEL PROCESO DE VALIDACIÓN

Situación al adulto en el centro del proceso de validación tiene un enorme potencial para ayudarle a identificar, describir, comunicar y documentar sus logros de aprendizaje no

formal e informal. Por ejemplo, el proceso de validación podría incluir el Reconocimiento del Aprendizaje Previo (RPL) o la Validación del Aprendizaje Previo (VPL), que “implica la evaluación del aprendizaje previo relevante de un individuo (incluyendo el aprendizaje formal, no formal e informal).

La publicación de World Class Skills “Developing Responsive Provision” (QIA’s, 2007) incluye una lista de comprobación de la evaluación inicial, que puede contribuir a que los asesores obtengan la información que necesitan para ayudar a los adultos a validar su aprendizaje no formal e informal.

El informe de la AEEE sobre el desarrollo de las competencias básicas en determinados países europeos (AEEE, 2021) proporciona información útil sobre las practicas actuales y en desarrollo y las iniciativas políticas en materia de desarrollo de competencias básicas relativas a los adultos con educación infantil, educación primaria y secundaria en determinados países.

En consonancia con el principio ético de la beneficencia, la participación en la validación debe ser también un proceso de aprendizaje positivo. A continuación, se presenta un ejemplo de cómo un proveedor de aprendizaje comunitario para adultos en el Reino Unido gestiona esto con los alumnos que buscan la validación.

PONER A LOS ADULTOS EN EL CENTRO DE LA VALIDACIÓN

El objeto de la validación es el aprendizaje previo, pero la participación en este procedimiento también podría verse como un proceso de aprendizaje. Esta es una amplia área de actividad para los tutores, ya que cubre todos los aspectos de la producción y distribución de la información, motivar a los estudiantes potenciales y luego ofrecerles asesoramiento y orientación individualizados sobre todo el proceso, desde la identificación del aprendizaje hasta la certificación.

La orientación ofrecida en los puntos apropiados puede hacer que este proceso sea eficiente y eficaz para todos.

Introducción

Antes de mirar cualquier programa/curso, todos los alumnos deben asistir a una reunión de orientación individual, que presenta a los estudiantes todos los requisitos, así como las expectativas del curso y el apoyo disponible.

Este es un proceso bidireccional y da a los estudiantes la oportunidad de hacer preguntas en un ambiente relajado.

Durante la introducción en el proceso de este alumno, pueden surgir muchos problemas delicados, y esto le da tiempo al tutor para poner en marcha materiales de aprendizaje adicionales o las condiciones necesarias para comenzar el curso.

Plan de acción

Si en esta etapa el alumno desea continuar con el curso, se introducirá un plan de acción, que dará un calendario para las tareas y evaluaciones del curso. También se entregará un manual para estudiantes que detalla todos los cursos, las directrices, los procedimientos de quejas y apelaciones, así como la política actual de RGPD.

Se pedirá a los alumnos que completen un formulario de inscripción, que también tiene una sección sobre el apoyo adicional necesario dentro de las sesiones y la evaluación.

En el nombramiento inicial, se elabora un plan de acción con el alumno que describe un calendario para la evaluación, qué tareas particulares se llevarán a cabo cada semana y en qué condiciones se valorarán. Este plan de acción se actualiza cada semana con el progreso y los logros del alumno y todas las acciones se acuerdan juntas.

Después de discutir los documentos anteriores, se pide a los estudiantes que firmen una lista de verificación de introducción para confirmar que han entendido la información explicada y han recibido una copia de todos los documentos.

Todas las sesiones se llevan a cabo en entornos seguros y acogedores en lugar de entornos educativos formales, lo que hace que los estudiantes se sientan más cómodos y fomenta el compromiso. Siempre se promueve un enfoque centrado en el alumno al conocer a cada uno de los alumnos individualmente y obtener una buena comprensión de los que les gustaría aprender. Durante el Covid-19, esto se ha vuelto más importante, ya que tanto el personal como los estudiantes tienen que aprender y enseñar el mundo digital a través de un enfoque de aprendizaje combinado.

Necesidades individuales

Cada alumno tendrá necesidades individuales. Algunos de los requisitos especiales que se pueden establecer para que un alumno complete la formación incluyen:

- Proporcionar una persona que se ocupe de escribir
- Dar a cada alumno más tiempo para completar una tarea
- Proporcionar un traductor
- Permitir pruebas de video
- Software de lectura de texto
- Bucle de audio
- Texto en color
- Cuestionario digital
- Papel ampliado
- Diarios de video
- Viajes del alumno

Métodos de evaluación

Para elegir cualquier método de evaluación, el tutor debe estar familiarizado con los requisitos y especificaciones de la unidad. Además, debe asegurarse de que los métodos de evaluación sean inclusivos para todos los alumnos. Esto se consigue eligiendo los métodos de evaluación adecuados, desarrollándolos y asegurándose de que se cumplen las especificaciones de la unidad y los estándares específicos.

Aprendizaje previo

Se pregunta a los alumnos si han realizado algún tipo de aprendizaje previo, que puede ser formal, no formal e informal. Es importante discutir cómo este aprendizaje se relaciona con cualquiera de los módulos del curso y si es posible que hayan estudiado uno similar con anterioridad. Si han completado algún aprendizaje previo, se llevará a cabo una evaluación para ver si esto puede ser reconocido como válido y cuan relevante puede ser.

Aprendizaje como resultado adicional de la convalidación

La participación en un proceso de validación, como la mayoría de las experiencias, puede convertirse en un proceso de aprendizaje. La validación requiere normalmente que el alumno sea consciente y capaz de presentar sus conocimientos, así como saber qué conocimientos se espera que presente. Además, el evaluador debe ser consciente de estas posibles necesidades de

aprendizaje, pero también de la variación de los conocimientos de los alumnos dependiendo de cuándo, dónde y cómo han aprendido los contenidos de conocimiento que se van a validar. El evaluador y el candidato deben esforzarse por llegar a un entendimiento mutuo, para que el proceso de validación sea lo más válido posible.

3. LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

3.1. INTRODUCCIÓN

Las competencias básicas son habilidades prácticas generales, que incluyen la competencia lingüística, matemática y digital. Un cierto nivel de competencias básicas es esencial para participar con éxito en todos los aspectos de la sociedad, participar activamente en la comunidad, integrarse en la vida social, trabajar, etc. La revolución digital ha cambiado la importancia de las competencias básicas, se han vuelto aún más importantes a medida que el flujo de información ha aumentado y han surgido nuevas formas de lectura y escritura.

Las consecuencias de unas competencias básicas poco desarrolladas son una mayor tasa de desempleo, riesgo de pobreza, enfermedad e incluso muerte prematura.

Los adultos con bajas competencias básicas son individuos entre 25 y 64 años con competencias lingüísticas, numéricas y digitales con bajo nivel de desarrollo. Por bajo nivel de competencias nos referimos a una puntuación de nivel 1 o inferior en las dimensiones de alfabetización y/o aritmética de la encuesta de la OCDE sobre competencias de los adultos (PIAAC). En otras palabras, los adultos con competencias bajas son personas que, como mucho, pueden realizar tareas de lectura sencillas y comprender textos breves sobre temas conocidos, y/o son capaces de realizar operaciones matemáticas sencillas, como contar, ordenar y realizar operaciones aritméticas básicas y comprender porcentajes sencillos (EAEA, 2018).

Sin embargo, no debemos olvidar que muchos adultos con bajas habilidades básicas no siempre son de baja cualificación, pueden tener bajas habilidades lingüísticas, matemáticas y digitales, pero a menudo tienen una amplia gama de otras habilidades valiosas.

Las investigaciones demuestran que el género, la edad, la educación y los antecedentes de los padres, el origen migratorio y los ingresos desempeñan un papel importante en el desarrollo de las capacidades individuales. Las mujeres tienen más posibilidades de tener pocas competencias básicas.

Los individuos entre 25 y 34 años son los que tienen las competencias básicas más desarrolladas. El grado de desarrollo de las competencias disminuyen con los años, sobre todo si los individuos no las utilizan. La encuesta PIAAC señala que la brecha en la alfabetización entre las generaciones es cada vez mayor. Los adultos mayores (de 55 a 64 años) son más propensos a tener habilidades básicas bajas, porque están cerca de la jubilación, y no sienten la necesidad de participar en la educación (OCDE, 2019).

La educación de los padres desempeña un papel importante en el nivel de competencia de sus hijos. Los adultos con bajas competencias básicas tienen más probabilidades de proceder de familias en las que ambos padres están poco cualificados. Las personas procedentes de otros países suelen tener competencias básicas más bajas. El salario por hora está fuertemente relacionado con el nivel de competencias básicas. Un salario más bajo significa una menor cualificación básica.

Según la investigación de PIAAC sobre las competencias básicas de los adultos, alrededor de setenta millones de europeos tienen un bajo nivel de competencias. Lo que significa que la alfabetización de uno de cada cinco europeos y las habilidades numéricas de uno de cada cuatro están en el nivel 1 o inferior. La alfabetización es una de las competencias más importantes, pero uno de cada cinco adultos alcanza como mucho el nivel 1 (el 16% está en el nivel 1 y el 4% está por debajo del nivel 1). Una situación similar se da con el dominio de la aritmética, ya que el 24% de los adultos tiene un nivel bajo de conocimientos de aritmética (el 17% ha alcanzado el nivel 1 y el 7% está por debajo de ese nivel). Uno de cada cuatro adultos tiene un nivel bajo de capacidad de resolución de problemas, el 14% de los adultos sólo puede resolver tareas muy sencillas en el entorno digital y, además, el 13% de los adultos tiene conocimientos o experiencia informática muy básicos o nulos.

Por término medio, hasta el 20% de los adultos de la UE tienen competencias básicas muy deficientes. Esto significa que sólo son capaces de realizar tareas que implican muy pocos pasos, procesar una cantidad limitada de información y realizar operaciones cognitivas básicas. El nivel y la distribución de las competencias depende del país, y hay diferencias dentro de los países y, sobre todo, entre generaciones.

Los adultos con un nivel más bajo de competencias básicas tienen menos probabilidades de participar en el aprendizaje permanente en comparación con los adultos altamente cualificados. Los adultos altamente cualificados tienen, por término medio, cinco veces más probabilidades de educación y aprendizaje. Lo que significa que progresan y se desarrollan a través de la educación. Los adultos poco cualificados suelen estar atrapados en un contexto de baja cualificación, porque no participan en la educación. Por lo tanto, tienen pocas posibilidades y oportunidades de mantenerse al día con las innovaciones y los cambios en el mundo. Les resulta más difícil cumplir las expectativas de la sociedad y del mercado laboral. Además, su entorno laboral no suele estimular el aprendizaje y es menos probable que los empresarios inviertan en la formación de los adultos con escasa formación.

Las investigaciones demuestran que existe un grave déficit de cualificación en la mano de obra. Los adultos con un bajo nivel de competencias básicas tienen más probabilidades de perder su empleo y corren el riesgo de quedarse sin trabajo a largo plazo. Uno de cada cuatro adultos desempleados tiene escasas competencias básicas, la tasa de empleo es mucho mayor entre los que tienen competencias básicas desarrolladas (el 65% del nivel 2, el 72% del nivel 3 y el 78% del nivel 4-5 tienen empleo). La diferencia es aún más pronunciada en las competencias matemáticas (solo el 52% de los adultos poco cualificados están empleados) (Comisión Europea, 2013).

La educación y las competencias son parte de la solución a los retos del mercado laboral, ya que aumentan la empleabilidad. Una mano de obra cualificada es más productiva y empleable, y aporta innovación y competitividad. Esta es la razón por la que la educación y la inversión en capacidades han sido objetivos principales de la estrategia europea (Europa 2020) para superar la crisis e impulsar el crecimiento económico y el empleo (Comisión Europea, 2013).

Los adultos con escasas cualificaciones básicas trabajan principalmente en sectores de baja tecnología, fabricación, construcción, transporte y servicios de almacenamiento. Se encuentran en sectores que suelen ofrecer un trabajo manual y rutinario con escasas oportunidades de aprendizaje. Los adultos más cualificados suelen trabajar en ocupaciones que ofrecen muchas más oportunidades de formación y aprendizaje. Los adultos menos cualificados suelen trabajar en microempresas y pequeñas empresas que, debido a sus capacidades financieras y organizativas, ofrecen menos educación y formación que las grandes empresas. A menudo se encuentran atrapados en puestos de bajo nivel y mal pagados, sin oportunidad de desarrollo.

Los adultos con menos competencias básicas se enfrentan a varias barreras que les impiden participar en la educación. En la mayoría de los países de la OCDE, más del 50% de los adultos poco cualificados no están interesados en la educación. Su motivación para participar en el aprendizaje organizado suele ser muy baja. Para muchos adultos poco cualificados, la falta de competencias es una fuente de vergüenza, una debilidad que deben ocultar a los demás, y se avergüenzan de ella. La duda sobre sí mismos puede ser una importante barrera educativa.

Pueden estar dispuestos a superar las barreras existentes para la educación si consideran que la inversión de tiempo y la financiera merece la pena. La alfabetización, la aritmética y la competencia digital son habilidades que no pueden desarrollarse de la noche a la mañana; requieren mucha paciencia, persistencia y la renovación constante de la motivación, así como la aplicación práctica y la transferencia a situaciones de vida y trabajo.

En la mayoría de los países de la OCDE, los adultos tienen muchas oportunidades de formación. Pueden elegir entre muchas opciones de aprendizaje diferentes (desde programas para adquirir educación formal básica, general y profesional, hasta cursos certificados para adquirir habilidades específicas, etc.). Varias instituciones y organizaciones ofrecen oportunidades de educación y aprendizaje. La rica oferta educativa suele confundir a los adultos, y resulta difícil orientarse entre las opciones de aprendizaje, especialmente para los adultos poco cualificados. Los adultos poco cualificados necesitan más apoyo para identificar sus necesidades y comprender qué programa educativo o de formación es el adecuado para ellos. Necesitan apoyo y asesoramiento adicionales para superar los obstáculos a la educación (falta de tiempo, dinero, compromisos familiares, distancia, pero también conocimientos y habilidades para seguir el ritmo del aprendizaje, etc.). (EPALE, 2020).

La orientación y el asesoramiento profesionales e integrales son las herramientas más exitosas para mejorar las oportunidades de los adultos para continuar y completar con éxito su educación y el aprendizaje de habilidades para adultos. Sin embargo, son escasos los servicios de asesoramiento y orientación dirigidos específicamente a los adultos poco cualificados. El orientador debe ayudar a los adultos a navegar por el proceso educativo y la formación. Debe mostrarle las oportunidades de desarrollo y motivarlos. Para ello, es necesario que el orientador esté capacitado y disponga de conocimientos, recursos y tiempo suficientes para ayudar a cada persona y adaptar su plan de desarrollo personal.

Es esencial tomar medidas para ayudar a mejorar las habilidades básicas y la alfabetización de los adultos en toda Europa. Muchos consideran que la educación de adultos es la clave para aumentar los conocimientos, las habilidades, las competencias y la participación social y cívica en Europa. La educación tiene el potencial de aumentar la democracia, la inclusión, salud y el bienestar.

En el marco del programa Erasmus+, está en marcha el proyecto skillsUPgame, que aborda el problema de los adultos poco cualificados. El proyecto pretende mejorar las competencias lingüísticas, numéricas y digitales de los adultos poco cualificados. Se centra en los educadores de adultos que aprenden a utilizar la gamificación en la educación. En el proyecto participan socios de Eslovenia, Lituania, Irlanda y España (EPALE, 2020).

Involucrar a los adultos poco cualificados en el aprendizaje es clave para garantizar su inclusión social y económica. La experiencia demuestra que invertir en el desarrollo de competencias básicas tiene muchos efectos positivos. Los adultos que desarrollan habilidades básicas se vuelven más independientes, tienen más confianza en sí mismos; su condición física y mental puede mejorar. Su relación con la comunidad puede mejorar, ya que pueden interpretar mejor las experiencias y los acontecimientos. Además, pueden desarrollar vínculos más fuertes y centrados con los miembros de la familia. Al desarrollar las habilidades básicas, aumentan la flexibilidad y la productividad en el lugar de trabajo y tienen más oportunidades de conservar su empleo y de aumentar su salario (EPALE, 2019).

3.2. FACTORES QUE CARACTERIZAN LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA

La evaluación de competencias basada en estándares ofrece una forma de identificar las habilidades y evaluarlas de forma justa. Muestra lo que los alumnos pueden hacer en relación con descripciones amplias, apoyadas por ejemplo de logros esperados. Las descripciones son más amplias que los criterios. Los resultados deseados que se evalúan también se denominan "estándares". Cada estándar tiene varios componentes que el alumno debe combinar para lograrlo (Gradecam, 2020).

La evaluación basada en estándares depende de un conjunto de enunciados predefinidos que describen diferentes estándares de logro. Se realiza cuando se evalúan las competencias en función de los estándares, en lugar de otros factores. Compara el

rendimiento de cada alumno con los estándares y no con el rendimiento de otros alumnos.

El propósito de la evaluación basada en estándares es vincular las pruebas de aprendizaje con los resultados del aprendizaje (estándares). Una vez que los estándares son claros y explícitos, es más fácil evaluar y dar información significativa al alumno sobre su progreso. Uno de los mayores riesgos de la evaluación basada en estándares es cuando la lista de habilidades está llena de jerga o parece interminable.

Cuando se realiza este tipo de evaluación es importante identificar un factor clave de conocimiento, contenido esencial y conceptos. Se necesita tiempo para desarrollar estándares para todas las tareas de evaluación.

La evaluación de competencias referida a criterios está diseñada para medir el rendimiento del alumno con respecto a un conjunto de criterios predeterminados con referencia a los puntos de referencia del rendimiento esperado. Mide el nivel de aprendizaje de un individuo. La evaluación por criterios muestra lo que los alumnos pueden o no pueden hacer en relación con una lista específica de tareas o habilidades. La prueba determina si un alumno supera, cumple o no cumple los criterios. Las pruebas referidas a criterios pueden utilizarse para tomar decisiones importantes sobre un alumno o para medir el rendimiento académico de un alumno individual, identificar problemas de aprendizaje o informar sobre ajustes.

Las pruebas referidas a criterios pueden utilizarse para determinar si los alumnos han aprendido los conocimientos y habilidades esperados, si tienen lagunas de aprendizaje o déficits académicos: para evaluar la eficacia de un curso, programa académico o experiencia de aprendizaje; para evaluar la eficacia de los profesores; para medir el progreso hacia las metas y objetivos de aprendizaje; para determinar si un alumno o profesor está cualificado para recibir una licencia o un certificado (Glosario de la Reforma Educativa, 2014).

Las pruebas son más adecuadas para medir el progreso del aprendizaje, y son más justas para los alumnos que las pruebas referidas a normas. Aplican los mismos estándares de aprendizaje a todos los alumnos.

La evaluación de la competencia basada en pruebas es un juicio sobre la competencia a partir del reconocimiento, la evaluación y la acreditación de los logros y el aprendizaje previos mediante documentos (portafolio, etc.). La evaluación requiere de la recopilación y gestión de múltiples tipos de pruebas procedentes de diferentes contextos y fuentes para documentar la competencia y promover las habilidades de reflexión. El consultor utiliza su juicio profesional para elaborar una conclusión sobre una competencia específica. El orientador debe comprender plenamente los estándares de rendimiento esperados (Watson, 1994).

Las pruebas pueden obtenerse mediante la autoevaluación del alumno, la observación por parte del consejero, las entrevistas del consejero con otros actores (compañeros, supervisores, etc.) y el análisis por parte del consejero de la documentación pertinente.

Este enfoque suele utilizarse para evaluar los niveles superiores de competencia. Los organismos que ofrecen vías alternativas de acreditación suelen utilizar la evaluación basada en pruebas.

La evaluación de la competencia planificada y programada es una evaluación organizada y planificada. El asesor planifica un calendario sobre cuándo se llevará a cabo la evaluación y cuánto tiempo durará, qué herramientas se utilizarán para evaluar, etc. (SAMA, 2021).

La evaluación de competencias individual y personalizada es una evaluación que se adapta a cada alumno. La evaluación personalizada es flexible, lo que significa que las preguntas se seleccionan en función de las respuestas a las preguntas anteriores. Atiende a los aprendizajes previos del alumno y a su preparación para nuevos aprendizajes. También trata de comprender al alumno (intereses, aspiraciones, etc.). La evaluación de las competencias individuales muestra los puntos fuertes y débiles actuales del alumno y proporciona una hoja de ruta para su desarrollo. Los alumnos comprenden mejor lo que pueden hacer, lo que necesitan trabajar y los próximos pasos que deben dar (Nursing and Midwifery Board Harp, 2015).

3.3. ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS?

La evaluación de los resultados de aprendizaje de un individuo es la tercera fase del proceso de validación del aprendizaje no formal e informal. Los resultados de aprendizaje de un individuo se comparan con puntos de referencia y/o estándares específicos. La evaluación es crucial para la credibilidad general de la validación del aprendizaje no formal e informal (CEDEFOP, 2018).

Esta fase depende del estándar o punto de referencia utilizado en el proceso de validación. En general, se considera que el cambio a estándares basados en los resultados de aprendizaje beneficia a la validación. Al centrarse en lo que un alumno sabe, comprende y puede hacer, una evaluación basada en los resultados de aprendizaje no está obligada a considerar los factores de entrada (como la duración o el lugar de aprendizaje) (CEDEFOP, 2015).

La evaluación de competencias es una evaluación de la capacidad de un individuo para realizar una competencia o un conjunto de competencias específicas. Por lo general, se trata de una evaluación de las competencias específicas de un puesto de trabajo o una función (CEDEFOP, 2014).

En la recomendación del Consejo sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (CEDEFOP, 2012) se describe como "una validación de competencias es un proceso destinado a identificar y analizar los conocimientos, las habilidades y las competencias de un individuo, incluyendo sus aptitudes y motivaciones para definir un proyecto de carrera y/o planificar un proyecto de reorientación profesional o de formación; el objetivo de una validación de competencias es ayudar al individuo a analizar su trayectoria profesional, a autoevaluar su posición en el entorno laboral y a

planificar un itinerario profesional o, en algunos casos, a preparar la validación de los resultados del aprendizaje no formal o informal".

Desde el principio de la fase de evaluación, los adultos deben comprender los requisitos y los niveles esperados. Deben asegurarse de que el aprendizaje que han identificado está correctamente seleccionado, bien documentado, organizado y listo para la evaluación. Los adultos también deben conocer los procedimientos de evaluación y validación y los posibles resultados. Sin embargo, en el caso de los adultos con bajo nivel de educación y cualificación, el consejero es quien les apoya en el proceso de validación, les ayuda en todo momento y en todo el camino, y les guía hacia sus objetivos (UNESCO, 2015).

En las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal (CEDEFOP, 2009), se afirma que los métodos utilizados para la validación del aprendizaje no formal e informal son esencialmente las mismas herramientas utilizadas en la evaluación del aprendizaje formal. Cuando se utilizan para la validación, las herramientas deben adoptarse, combinarse y aplicarse de manera que reflejen la especificidad individual y el carácter no estandarizado del aprendizaje no formal e informal (CEDEFOP, 2019).

Las herramientas para la evaluación del aprendizaje deben ser adecuadas para su propósito (CEDEFOP, 2020).

Es necesario tener en cuenta los siguientes criterios a la hora de evaluar el aprendizaje (CEDEFOP, 2009):

- amplitud de los conocimientos, habilidades y competencias a evaluar.
- profundidad del aprendizaje requerido.
- actualidad de los conocimientos, habilidades y competencias.
- suficiencia de la información para que el consejero pueda emitir un juicio.
- autenticidad de las pruebas que son los propios resultados de aprendizaje del adulto.

Después de determinar la base del aprendizaje, es posible examinar la idoneidad para el propósito de las diferentes herramientas de evaluación. Es necesario considerar los siguientes criterios para cada herramienta de evaluación potencialmente útil (CEDEFOP, 2009):

- validez: la herramienta debe medir lo que se pretende medir.
- fiabilidad: la medida en que se obtendrán resultados idénticos cada vez que se evalúe a un candidato en las mismas condiciones.
- equidad: la medida en que una decisión de evaluación está libre de sesgos (dependencia del contexto, cultura y sesgo del consejero).
- alcance cognitivo: ¿permite la herramienta al asesor juzgar la amplitud y profundidad del aprendizaje del candidato?
- adecuación al propósito de la evaluación: garantizar que el propósito de la herramienta de evaluación se ajusta al uso para el que está destinada.

3.4. COMPETENCIAS BÁSICAS: LINGÜÍSTICA, MATEMÁTICA Y COMPETENCIA DIGITAL

Según la Recomendación del Consejo de la Unión Europea vigente a partir de mediados de 2018 (Consejo de la Unión Europea, 2018) estas son las ocho competencias clave:

- Competencia en lectoescritura
- Competencia multilingüe
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
- Competencia digital
- Competencia personal, social y de aprender a aprender
- Competencia ciudadana
- Competencia emprendedora
- Competencia en conciencia y expresión cultural

En el proyecto GLAS, nos ocupamos del proceso de validación de las competencias de lectoescritura, matemática y digital, por lo que vamos a profundizar en el contenido de estas competencias.

Competencia en lectoescritura: La alfabetización es la capacidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, utilizando materiales visuales, sonoros y digitales en distintas disciplinas y contextos. Implica la capacidad de comunicarse y conectarse eficazmente con los demás, de forma adecuada y creativa (Consejo de la Unión Europea, 2018).

Competencia matemática: La competencia matemática es la capacidad de desarrollar y aplicar el pensamiento y la perspicacia matemática para resolver una serie de problemas en situaciones cotidianas. Partiendo de un sólido dominio de la aritmética, se hace hincapié en el proceso y la actividad, así como en el conocimiento. La competencia matemática implica, en diferentes grados, la capacidad y la voluntad de utilizar modos matemáticos de pensamiento y presentación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos, diagramas) (Consejo de la Unión Europea, 2018).

Competencia digital: La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales y el compromiso con ellas para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), las cuestiones relacionadas con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico (Consejo de la Unión Europea, 2018).

La evaluación del aprendizaje no formal e informal en el proyecto GLAS cubre las áreas de competencias clave de lenguaje, matemáticas y alfabetización digital, que son especialmente importantes para la inclusión en la educación y el desarrollo de la carrera, así como para trabajar en un empleo moderno y un entorno social más amplio.

3.5. TAREAS DEL CONSEJERO EN EL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

El papel de un consejero es buscar, revisar y comprobar las pruebas de aprendizaje de un individuo. En nuestro caso, la alfabetización digital, lingüística y numérica, y juzgar lo que cumple con los estándares específicos. El consejero debe estar familiarizado con los estándares y los métodos de evaluación potencialmente útiles para referenciar las pruebas con los estándares (Vilič Klenovšek, et al., 2013).

Se puede distinguir entre varios tipos de estándares (CEDEFOP, 2014):

- el estándar de competencia se refiere a los conocimientos, habilidades y/o competencias vinculadas a la práctica de un trabajo.
- el estándar educativo se refiere a las declaraciones de los objetivos de aprendizaje, el contenido de los planes de estudio, los requisitos de entrada, así como los recursos necesarios para cumplir con los objetivos de aprendizaje.
- el estándar ocupacional se refiere a las declaraciones de las actividades y tareas relacionadas con un trabajo específico y con su práctica.
- la norma de evaluación se refiere a las declaraciones de los resultados de aprendizaje que deben evaluarse y la metodología utilizada.
- la norma de validación se refiere a las declaraciones del nivel de logro que debe alcanzar la persona evaluada y la metodología utilizada.
- la norma de certificación se refiere a las declaraciones de las normas aplicables para la obtención de un certificado o diploma, así como los derechos conferidos.

Sin embargo, si el consejero no es un experto en un determinado campo de evaluación, es necesario que un experto externo competente participe en el proceso de validación. En este caso, el consejero es responsable de llevar a cabo el proceso de validación y el experto de evaluar los resultados de aprendizaje en su área de especialización. La fase de evaluación puede concluir con un certificado o prueba, pero lo que es más importante, en el caso de los adultos con bajo nivel de educación y cualificación, puede concluir con un informe escrito o proporcionando información sobre los conocimientos, habilidades y competencias evaluados, que también incluye directrices para el aprendizaje posterior. Sólo con la ayuda de la evaluación del desarrollo de las competencias, podemos proporcionar a los adultos una retroalimentación constructiva sobre dónde se encuentran actualmente y cómo pueden mejorar sus conocimientos y habilidades o cerrar cualquier brecha (Alja Gladek, 2021).

En la fase de evaluación, el consejero puede actuar a partir de las pruebas aportadas por el adulto en la fase de documentación, o el propio orientador (o un experto en un campo de especialización concreto) puede evaluar los conocimientos identificados en esta fase. En ambos casos, las fases de identificación y documentación son cruciales para una evaluación adecuada. Cuanto más precisa y profunda sea la evaluación de las actividades y los logros de aprendizaje en la fase introductoria, más completa será la documentación de todo lo encontrado, lo que permite una evaluación exhaustiva de la adecuación de los conocimientos documentados. En esta fase, la adecuación de los conocimientos

registrados en las pruebas se compara con los conocimientos requeridos en un campo determinado. Sin embargo, los requisitos dependen de la finalidad para la que se lleve a cabo el proceso de validación. En el caso de que no existan evidencias para los conocimientos identificados, el consultor los evalúa utilizando diversos métodos, herramientas e instrumentos creíbles (Alja Gladek, 2021).

Al evaluar los conocimientos de los adultos, se recomienda combinar diferentes métodos y herramientas para obtener la mayor cantidad de información posible sobre la competencia de un adulto. Además, el uso de varios métodos y herramientas nos facilita el acercamiento a un adulto y, de este modo, le permite demostrar sus conocimientos adquiridos de diversas maneras (Alja Gladek, 2021). Incluso los métodos y herramientas ya utilizados en las fases de identificación y documentación del aprendizaje no formal e informal pueden utilizarse en la fase de evaluación.

Los conocimientos y habilidades clave de los consejeros son (CEDEFOP, 2015):

- Estar familiarizados con el proceso de validación (validez y fiabilidad).
- Tener experiencia en el campo de trabajo específico.
- No tener ningún interés personal en el resultado de la validación (para garantizar la imparcialidad y evitar conflictos de intereses).
- Estar familiarizado con las diferentes metodologías de evaluación.
- Ser capaz de inspirar confianza y crear un entorno psicológico adecuado para los candidatos.
- Comprometerse a proporcionar información sobre la correspondencia entre los resultados de aprendizaje y las normas/referencias de validación (a través de sistemas de apoyo).
- Estar formado en los procesos de evaluación y validación y conocer los mecanismos de garantía de calidad.
- Operar de acuerdo con un código de conducta.

4. EL PROCESO DE VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS

4.1. INTRODUCCIÓN

La digitalización, los cambios tecnológicos, el envejecimiento de la población y la inclusión social están cambiando la sociedad. Ante estas situaciones, es importante garantizar que los adultos puedan actualizarse y adquirir nuevas habilidades para prosperar en sus vidas y carreras. Esto es aún más relevante ahora que nos encontramos en una situación de pandemia mundial con su impacto en muchos ámbitos de la sociedad.

Uno de los objetivos que persigue la Unión Europea es garantizar que las personas sean competentes y tengan las habilidades necesarias para ello. Los ciudadanos deben desarrollar sus competencias desde la educación formal hasta los conocimientos que han adquirido a través del aprendizaje en contextos no formales e informales. Los adultos deben ser capaces de demostrar que han aprendido a utilizar este aprendizaje

en sus carreras. Establecer procesos para identificar, documentar y evaluar todas las formas de aprendizaje es útil para permitir la progresión de la carrera y mejorar la educación y la formación de la ciudadanía.

Debido a la creciente relevancia del aprendizaje fuera de la educación formal, el Consejo de la Unión Europea ha adoptado un conjunto de principios europeos comunes para identificar y validar el aprendizaje no formal e informal (Consejo de la Unión Europea, 2012). Desde 2004, las directrices europeas para validar los principios de aprendizaje no formal e informal se han utilizado en los países para su desarrollo a nivel nacional. En 2016, la Comisión Europea creó una nueva "Agenda de Competencias para Europa: trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad" con la intención de mejorar la calidad y la pertinencia de la formación en materia de competencias, hacer que las competencias y las cualificaciones sean más visibles y mejorar la inteligencia y la información sobre las competencias para la mejora de la carrera profesional. En el mismo año, se creó la iniciativa de itinerarios de mejora de las competencias (CEDEFOP, 2020) como un proceso a través del cual el adulto poco cualificado puede avanzar para mejorar los niveles de competencias básicas en alfabetización, aritmética y competencias digitales (TIC). Se han establecido diferentes áreas clave para la mejora de las competencias de estas personas. Se da importancia a la evaluación de las competencias, como proceso que facilita las oportunidades de mejora, la transición al empleo y la actualización de conocimientos y desarrollo tecnológico. El proceso de validación y reconocimiento de habilidades y competencias adquiere relevancia como estrategias que aumentan la visibilidad y el valor del aprendizaje adquirido.

En la Recomendación del Consejo Europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2018), también se hace referencia a que las competencias que han sido obtenidas por las personas sean reconocidas en una cualificación total o parcial. Este proceso puede ayudar a los individuos a mejorar sus competencias y la evolución de los requisitos del mercado laboral.

Los adultos deben tener la oportunidad de actualizar y adquirir nuevas competencias para hacer frente a situaciones inciertas y adecuadas en sus vidas y carreras, especialmente para aquellos con menos educación. Este capítulo define en qué consiste el proceso de validación, sus fases, el papel y las competencias que debe tener el consejero, los contextos en los que se puede desarrollar este proceso y los métodos y herramientas que debe utilizar el consejero en el proceso de validación.

4.2. EL PROCESO DE VALIDACIÓN

El proceso de validación de los resultados del aprendizaje hace referencia a los conocimientos, habilidades y competencias que se han adquirido a través del aprendizaje no formal e informal. Este proceso puede desempeñar un papel importante en la mejora de la empleabilidad y la movilidad, así como en el aumento de la motivación

para el aprendizaje permanente, especialmente en el caso de las personas con problemas socioeconómicos o con escasas competencias.

El proceso de validación se entiende como un proceso de confirmación por parte de un organismo autorizado de que una persona ha adquirido resultados de aprendizaje medidos en función de una norma pertinente. Permite a los individuos tener conocimientos, habilidades y competencias que han sido adquiridos a través de un aprendizaje no formal e informal validado, incluso a través de recursos educativos abiertos, y/o obtener una cualificación total o parcial basada en experiencias de aprendizaje no formal e informal validadas (Consejo de la Unión Europea, 2012).

La finalidad de la validación es generar pruebas de aprendizaje que puedan intercambiarse para el aprendizaje o el trabajo futuros. El proceso de validación de competencias pretende hacer visible el aprendizaje de las personas. Este aprendizaje suele tener lugar fuera de la educación formal (en casa, en el lugar de trabajo o en actividades de ocio) y a menudo se ignora. La validación consiste en asignar un valor a las personas y a sus aprendizajes, independientemente del contexto en el que hayan tenido lugar. Este proceso ayuda a la persona a intercambiar los resultados del aprendizaje no formal e informal por futuras oportunidades de aprendizaje o empleo. La validación debe ser un proceso que genere confianza, asegurando que se han cumplido los requisitos de fiabilidad, validez y garantía de calidad.

4.3. LAS FASES DEL PROCESO DE VALIDACIÓN

El proceso de validación suele llevarse a cabo en el entorno educativo, pero también lo desarrollan instituciones y partes interesadas ajenas al entorno educativo.

Para unificar las características y los pasos a seguir en el proceso de validación, el Consejo de la Unión Europea ha desarrollado la Recomendación de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, que identifica las cuatro fases que componen el proceso de validación: identificación, documentación, evaluación y certificación (Consejo de la Unión Europea, 2012).

Estas fases se combinan y equilibran de diferentes maneras, dependiendo del propósito específico del proceso de validación. En el caso de obtener una cualificación formal, la fuerza y la credibilidad de la fase de evaluación son cruciales. En cambio, si se quiere validar una experiencia de voluntariado, se hará más hincapié en la parte de identificación y documentación y menos en la parte de evaluación y acreditación formal. Es probable que las cuatro fases estén presentes en la validación.

El objetivo del proceso de validación, como se ha mencionado anteriormente, es crear pruebas que reflejen el aprendizaje adquirido por la persona y que puedan utilizarse en el aprendizaje o el empleo futuros. Por lo tanto, es necesario que las fases de identificación, documentación y evaluación se refieran a puntos de referencia o normas aceptadas. Cuando se quiere obtener una cualificación formal, las normas de referencia que han sido utilizadas por el sistema o la institución determinarán los requisitos del proceso de validación. En el caso de las empresas, se suelen utilizar referencias internas

o menos formales. La transferencia o el intercambio de los resultados del proceso de validación depende de que el documento, el portafolio de competencias o los certificados resultantes sean considerados fiables por las partes interesadas y los interesados externos, dependiendo a su vez de cómo se hayan diseñado y desarrollado las cuatro fases (CEDEFOP, 2015).

4.3.1. Identificación

El proceso de validación comienza con la identificación de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos en entornos no formales e informales. La persona se hace cada vez más consciente de lo que ha conseguido y de lo que ha aprendido. Esta fase es crucial, ya que los resultados del aprendizaje difieren de una persona a otra, ya que se adquieren en diferentes contextos. También implica el descubrimiento de sus capacidades y la toma de conciencia de estas, lo que constituye resultados valiosos en el proceso de validación. La identificación del aprendizaje no formal e informal es un reto metodológico importante. Los métodos y enfoques de identificación deben estar abiertos a la totalidad de los conocimientos, habilidades y competencias.

En algunos países, existen herramientas TIC que permiten la autoevaluación. Aunque estas herramientas pueden llegar a más personas y son más baratas, es posible que no puedan identificar y evaluar la combinación específica de habilidades y competencias adquiridas por el individuo. Por ello, es necesario el acompañamiento de profesionales que se impliquen activamente para tener una comunicación directa con la persona y poder orientarla hacia las herramientas más adecuadas para su situación. El uso del diálogo a través de entrevistas y otros métodos es más valioso para el adulto.

El adulto en esta etapa debe ser consciente de los costes y beneficios de participar en un proceso de validación desde la perspectiva de continuar su educación y formación.

4.3.2. Documentación

La fase de documentación sigue a la fase de identificación. Consiste en aportar pruebas de los resultados de aprendizaje que se han adquirido. Esto puede hacerse mediante un portafolio de competencias en el que se recopile el currículum vitae y la trayectoria profesional de la persona, junto con los documentos o pruebas que acrediten los resultados de aprendizaje. El proceso de validación debe estar abierto a diferentes documentos, desde documentos escritos hasta muestras de trabajo y demostraciones prácticas. Estos documentos deben contener información suficiente sobre los resultados de aprendizaje adquiridos, no basta con una simple lista de trabajos realizados.

En cuanto a la aportación de documentos, es necesario trabajar de forma coordinada a nivel nacional y europeo. Si los profesionales de la evaluación utilizan documentos diferentes, según el lugar, será difícil para el candidato presentar y obtener la aceptación de sus competencias y habilidades adquiridas. En respuesta a este problema, Europass

proporciona formatos comunes para la presentación de las experiencias de aprendizaje con el fin de promover la transferibilidad, una mejor comprensión de los resultados y la comparabilidad, ya que promueve la forma en que se expresan los conocimientos, las habilidades y las competencias en diferentes sectores económicos y cualificaciones de educación y formación.

Esta fase, en algunos países, se agrupa con la fase de identificación, como parte de la recogida de pruebas de los resultados de aprendizaje adquiridos por el adulto para crear el portafolio con el material necesario para el consejero.

4.3.3. Evaluación

La evaluación es la fase en la que los resultados de aprendizaje adquiridos por el adulto se comparan con puntos de referencia o estándares específicos. Estas pruebas pueden estar compuestas por pruebas escritas y documentales, pero también por pruebas expresadas por otros medios. La realización de la evaluación es esencial para dar credibilidad al proceso de validación del aprendizaje. En ocasiones, los certificados generados a partir del proceso de validación se consideran inferiores a los obtenidos tras la superación de cursos y programas tradicionales. Para evitar esta percepción, las herramientas y los procesos utilizados en la fase de evaluación deben presentarse con la mayor transparencia posible. Es importante disponer de mecanismos que garanticen la calidad de la evaluación para dar más confianza al proceso.

Esta fase depende de los estándares o puntos de referencia utilizados. Se cree que contrastar las pruebas con los estándares de referencia beneficia al proceso de validación. La evaluación basada en los resultados del aprendizaje se centra en lo que el individuo sabe, comprende y puede hacer. De esta manera se facilita la reflexión y el respeto por las variaciones individuales en las trayectorias de aprendizaje. Muchas de las herramientas utilizadas en este proceso son como las utilizadas en los procesos de educación formal. Dado que el proceso de validación hace uso de las experiencias individuales, las herramientas utilizadas para la evaluación deben estar diseñadas para captar y valorar el aprendizaje específico de cada individuo y el contexto en el que se ha producido ese proceso de aprendizaje. La diferencia entre estas herramientas y las utilizadas en la educación formal es que se aplican a grandes cohortes de la población y dan menos prioridad a las necesidades de cada subgrupo. Para identificar la especificidad individual de los resultados del aprendizaje es necesario utilizar diversas herramientas, como el uso de pruebas escritas y pruebas prácticas. A menudo serán necesarias demostraciones prácticas, simulaciones o la recopilación de pruebas prácticas anteriores.

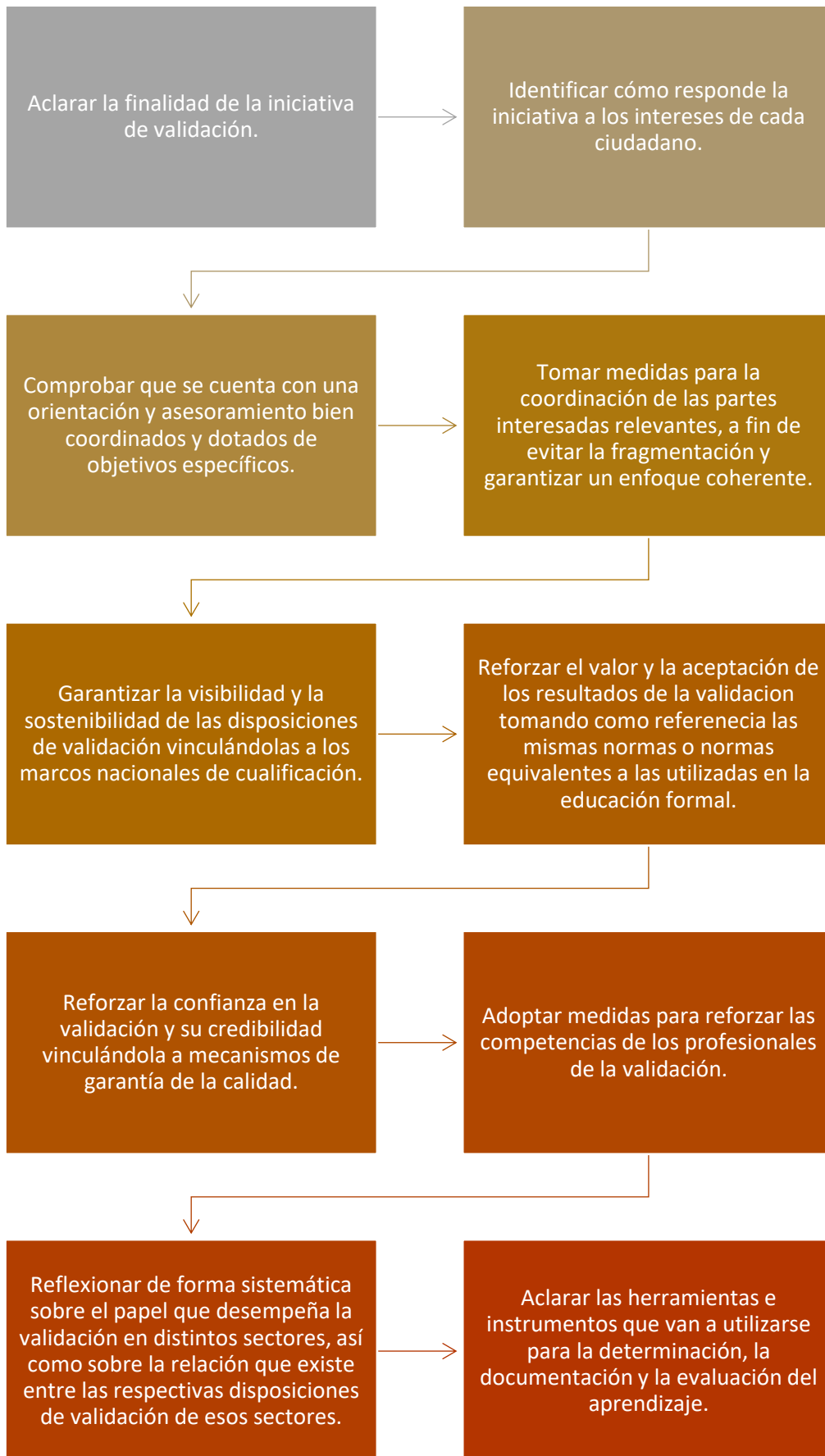
4.3.4. Certificación

La certificación es la última etapa del proceso de validación de competencias, en la que se realiza una evaluación final del aprendizaje que se ha identificado, documentado y evaluado. La certificación puede adoptar diversas formas, pero la más común es la concesión de un título oficial. En el ámbito empresarial o laboral, la certificación también puede consistir en la expedición de una licencia que permite al adulto realizar tareas

específicas. El proceso de validación, en la fase de certificación, requiere una evaluación sumativa que confirme formalmente el logro de los resultados de aprendizaje con respecto a normas específicas. Es necesario que este proceso de certificación sea desarrollado por una entidad creíble. El valor de un certificado emitido en un proceso de validación depende de la legitimidad del organismo emisor. Cuando el proceso de validación se basa en métodos sumativos de aprendizaje no formal e informal, debe haber una fuerte conexión con los sistemas nacionales de cualificación. En algunos países se ha decidido expedir certificados específicos para el aprendizaje no formal e informal. Esta alternativa puede ser una solución para algunos contextos, pero se corre el riesgo de crear certificados multicategoría en los que los certificados emitidos a partir del proceso de validación serían peores. El establecimiento del proceso de validación de los aprendizajes no formales e informales como otra alternativa para la obtención de un título otorga un derecho legal al proceso de validación. Este derecho ya está reconocido en algunos países y garantiza el acceso al título sin especificar el proceso de aprendizaje utilizado para conseguirlo.

La siguiente imagen muestra cómo las diferentes etapas descritas anteriormente están conectadas y conducen al desarrollo del proceso de validación (CEDEFOP, 2015):

Figura 1. Desarrollo y aplicación del proceso de validación



4.4. PRINCIPIOS DEL PROCESO DE VALIDACIÓN

A partir de las conclusiones publicadas en el CEDEFOP (CEDEFOP, 2015), los principios y directrices para los procesos de validación son los siguientes:

- El adulto es el centro de la validación: es necesario que todos los adultos tengan acceso a este proceso y muestren su implicación y motivación.
- La validación debe ser voluntaria: el adulto participa voluntariamente en el proceso.
- Se debe respetar la privacidad de los adultos: se debe cumplir la ley de protección de datos. Ni la información proporcionada por el adulto, ni la información del proceso o los resultados deben ser conocidos por un tercero.
- Igualdad en el acceso y trato: todos los adultos deben tener acceso, siendo el papel de la organización certificadora la transparencia en la información y detalles del proceso. El adulto debe recibir un trato justo, dándole la información, los requisitos, los recursos necesarios y las oportunidades de participar en este proceso antes de comenzar.
- Participación de las partes interesadas en el proceso: las diferentes partes interesadas, a todos los niveles, deberán formar parte del proceso cuando se establezca un sistema de validación.
- El proceso, los procedimientos y los criterios de validación deben ser justos, transparentes y estar respaldados por criterios de calidad: cuando se construye un proceso de validación, debe definirse un sistema de garantía de calidad que abarque los criterios y procedimientos para garantizar la calidad. Estos procedimientos deben incluir responsabilidades claras para el aseguramiento de la calidad, mecanismos definidos de aseguramiento de la calidad, estructuras de evaluación y retroalimentación, revisión de los procesos y procedimientos, aprendizaje y formación continuos para las personas implicadas, y gran transparencia para todas las partes interesadas sobre el modelo de aseguramiento de la calidad y las medidas adoptadas. La garantía de calidad del sistema es una tarea relevante para todas las partes interesadas. Para garantizar la calidad de las prácticas de validación, CEDEFOP propone los siguientes indicadores de calidad:
 - Confianza
 - Validez
 - Seguridad y confidencialidad
 - Normas/parámetros para medir las competencias
 - Sostenibilidad
 - Visibilidad y transparencia
 - Adecuación al objetivo
 - Rentabilidad
- Los sistemas de validación deben respetar el interés y la participación: las partes interesadas deben participar por su interés para que el proceso de validación tenga éxito.

- El proceso de validación debe ser imparcial y evitar los conflictos de intereses: la participación de los adultos, como se ha mencionado anteriormente, es voluntaria y la participación de la organización en los procesos de validación debe ser independiente y neutral.
- Los consejeros deben ser competentes para llevar a cabo el proceso: los profesionales son responsables de buscar y revisar las pruebas del aprendizaje de un individuo y de juzgar que se cumplen los estándares específicos. Deben estar familiarizados con los estándares y con los métodos de evaluación útiles que pueden utilizarse para referenciar las pruebas con respecto a los estándares del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC).

4.5. REQUISITOS PARA DESARROLLAR UN PROCESO DE VALIDACIÓN

Cuando se habla de un proceso de acreditación de competencias profesionales, también se hace referencia a otros elementos implícitos como los recursos materiales y económicos, los profesionales y los centros encargados de su desarrollo que cuentan con una estructura organizativa y metodológica para ello.

Para acreditar las competencias profesionales son necesarios los siguientes requisitos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021):

- Disponer de estándares generales y específicos del escenario que se plantea.
- Evaluar las competencias implica evaluar con referencia a estándares, como el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC).
- Contar con profesionales encargados de la valoración y evaluación que tengan un perfil definido, cualificado y capacitado técnicamente para el desempeño de estas funciones y que, al mismo tiempo, tengan rigor técnico.
- Disponer de los recursos materiales necesarios para el desarrollo de la evaluación de competencias:
 - infraestructuras o instalaciones donde se puedan llevar a cabo las distintas fases del procedimiento, que pueden ser centros educativos, empresas o entidades con las que se haya firmado un convenio para ello.
 - equipos y materiales para llevar a cabo la evaluación: manual de procedimiento, cuestionarios de autoevaluación para las unidades formativas y guías de evidencias para las unidades de competencia.
 - recursos económicos para llevar a cabo el procedimiento.
 - delimitar las normas a seguir en el proceso, que deben ser conocidas por los interesados.

4.6. CALIDAD EN EL PROCESO DE VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS

El proceso de validación de competencias debe garantizar la calidad aplicando medidas de transparencia de acuerdo con los marcos de garantía de calidad existentes en apoyo de métodos y herramientas de validación fiables, válidos y creíbles, tal y como se recoge

en la Recomendación del Consejo de la UE de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (Consejo de la Unión Europea, 2012).

Además de las directrices proporcionadas por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), existe la norma ISO 17024 como fuente adicional de información sobre los requisitos que deben tener las organizaciones en el proceso de certificación de personas. La certificación de personas se entiende como la forma de garantizar que la persona a la que se concede la certificación cumple con los requisitos del esquema de certificación. La confianza en el proceso de certificación se consigue a través de una evaluación globalmente precisa (Santarcangelo & Miglionico, 2019).

Esta norma proporciona información clara sobre cómo debe llevarse a cabo el proceso de certificación, considerando los siguientes puntos:

- Los organismos de acreditación deben ser independientes e imparciales.
- Un comité elegido por el organismo de certificación debe desarrollar el esquema de certificación.
- Un comité es responsable del desarrollo y mantenimiento del esquema de certificación.
- Deben respetarse los intereses de todas las partes.
- El organismo de certificación debe definir la metodología utilizada para la evaluación de las competencias.
- El organismo de certificación debe evaluar los métodos de evaluación de los exámenes de los candidatos.
- Los exámenes deben ser claros, válidos y seguros.
- Deben definirse la metodología y los procedimientos utilizados para la recogida de información.

4.7. CONTEXTOS DE VALIDACIÓN

Tomando como referencia la Recomendación de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, se abordan diferentes contextos de validación y los retos que surgen en cada uno de ellos (CEDEFOP, 2015):

4.7.1. Validación en la educación y la formación

El ámbito de la educación y la formación es el principal impulsor de la validación del aprendizaje no formal e informal y a menudo desempeña un papel de promoción y coordinación. La validación en este ámbito es importante para los adultos y como apoyo para el aprendizaje permanente. Las personas de entre 25 y 45 años son el principal perfil de candidatos en el proceso de validación, lo que indica la importancia para la transición del empleo a la educación y viceversa. El Proceso de Bolonia ha impulsado la creación de métodos y posibilidades para la validación del aprendizaje no formal e informal. Las universidades han utilizado este proceso para conceder la exención de partes del plan de estudios y, en raras ocasiones, para conceder cualificaciones completas. Algunos de los procesos de validación que se desarrollan se centran más en

el reconocimiento de la educación previa y, en menor medida, con el aprendizaje que se ha adquirido fuera de las instituciones formales.

Una dificultad para la ejecución de este proceso es que pocos programas educativos se describen en términos de resultados de aprendizaje. Su desarrollo también depende de la información existente, los derechos legales y la disponibilidad de medidas y servicios adecuados. A menudo se vincula a la educación de adultos para apoyar a las personas que carecen de cualificaciones formales. El proceso de validación debe diseñarse teniendo en cuenta las necesidades e intereses de la persona, no sólo los del sistema educativo y las instituciones implicadas.

Dentro de un área podemos encontrar los recursos educativos abiertos (REA), que están teniendo una gran expansión de las oportunidades de aprendizaje en línea, especialmente promovidas por las instituciones de educación superior. Los REA se definen como materiales digitalizados que se ofrecen libre y abiertamente a educadores, estudiantes y alumnos autodidactas para su uso y reutilización con fines de enseñanza, aprendizaje e investigación. Consisten en contenidos de aprendizaje, herramientas para diseñar, utilizar y distribuir contenidos y recursos de aplicación. Pueden ser cursos completos, módulos de cursos, planes de estudio, lecturas, ejercicios, cuestionarios, actividades de clase y muchos más contenidos digitales. Se consideran complementos de los programas tradicionales de educación y formación por su amplio acceso y flexibilidad para seguir el ritmo del aprendizaje. En esta formación, es importante documentar y evaluar adecuadamente los resultados del aprendizaje y tenerlos en cuenta en las prácticas de validación actuales. Por lo tanto, es necesario que el aprendizaje logrado a través de su desarrollo se describa en resultados de aprendizaje.

4.7.2. Evaluación en las empresas

El proceso de validación de competencias en las empresas tiene beneficios como la mejora de la motivación y el interés de los empleados, la reducción del tiempo para completar una cualificación, la generación de ideas y cambios en el lugar de trabajo, la mejora de la retención de los empleados y la reducción de costes.

Las actividades en este ámbito están vinculadas a la contratación y al desarrollo personal, aumentando la visibilidad del aprendizaje previo. Para el empleado, en este caso el adulto, la experiencia que adquiere sirve para añadir valor a sus experiencias de aprendizaje. El reto consiste en saber si es posible presentar los resultados de los mecanismos internos de la empresa en un formato que pueda utilizarse fuera de ella. Encontrar una solución tendría muchos beneficios para el desarrollo de la validación y evaluación de competencias, con la colaboración de las empresas.

4.7.3. Auditoría de competencias y mercado laboral

Los adultos más desfavorecidos, desempleados o potencialmente no empleables, pueden beneficiarse del proceso de validación y aumentar su participación en el aprendizaje permanente y su acceso al mercado laboral.

Este proceso ayuda a los adultos a reflexionar sobre sus competencias, desarrollar su carrera y mejorar su empleabilidad. Proporciona a las personas los medios para hacer visibles sus habilidades y competencias y para mapear sus necesidades de formación y hacerlas coincidir con las necesidades del mercado laboral.

En algunos países existe un proceso denominado Balance de Competencias, en el que se persiguen los objetivos mencionados anteriormente. Las auditorías de competencias utilizan diferentes herramientas y métodos, pero no requieren una combinación de diálogo con evaluaciones estandarizadas. Estas auditorías se desarrollan a diferentes niveles. Una posibilidad sería crear una herramienta de validación para adultos desempleados o en riesgo de desempleo, utilizar un enfoque más descentralizado o basarse en métodos desarrollados en las empresas. Dado el importante efecto motivador de las auditorías de competencias, la forma en que se combinen la autoevaluación y la evaluación personal repercutirá en el efecto de estas actividades sobre la empleabilidad de los interesados.

4.7.4. Validación en el voluntariado

El trabajo voluntario de las organizaciones implicadas en el aprendizaje de adultos y permanente desempeña un papel importante en el fomento de la validación del aprendizaje no formal e informal.

En este contexto, hay que distinguir entre identificación y documentación, por un lado, y evaluación y certificación, por otro. Las experiencias de aprendizaje deben evaluarse como tales y no seguir las normas de la educación formal. En este tercer sector, la validación puede incluir el reconocimiento de las competencias sociales y cívicas, las habilidades interpersonales y vitales que se han adquirido en actividades específicas dentro del contexto no formal e informal.

Algunos autores destacan la importancia de validar las experiencias adquiridas a través del voluntariado para progresar en la formación y el empleo. Hay organizaciones que actúan como centros de formación con sus propios certificados. En estos casos, las autoridades públicas han evaluado la formación en términos de resultados de aprendizaje. A continuación, el adulto recibe la cualificación oficial del Estado mediante un certificado de la formación homologada.

4.8. FUNCIONES DE LOS PROFESIONALES QUE PARTICIPAN EN EL PROCESO DE VALIDACIÓN

Dentro del proceso de validación del aprendizaje, existen tres perfiles diferentes de profesionales que intervienen en las distintas fases: el orientador, el evaluador y otros profesionales que participan en el proceso de validación. Cada uno de estos roles está asociado a diferentes funciones (CEDEFOP, 2015):

4.8.1. Consejero

El proceso de validación de competencias tiene éxito, en gran medida, gracias al profesional que interactúa directamente con el adulto. Estas personas se encargan de informar, asesorar, aconsejar y realizar la evaluación. También actúan como observadores externos del proceso o como gestores del propio proceso de evaluación e incluso pueden acompañar en otras funciones menos vinculadas al proceso de validación. Además de las habilidades técnicas que requiere el proceso, es necesario que posean habilidades sociales. Estas habilidades sociales e interculturales les permitirán llegar a los adultos y generar la confianza que el proceso requiere para su éxito. Estas personas deben estar suficientemente capacitadas para orientar a las personas y ser capaces de derivar a los adultos hacia vías educativas o profesionales.

El proceso de validación implica la orientación y el asesoramiento del adulto, que es la tarea de los orientadores. El proceso comienza con la selección de los participantes, tomando como referencia las pruebas para identificar sus capacidades, aptitudes, actitudes y experiencia laboral, la inclusión de los adultos en el proceso, el apoyo durante el proceso de evaluación y la orientación continua tras la decisión de evaluación. Es necesario que el orientador conozca las necesidades del adulto y lo tome como base para proporcionar un apoyo más individualizado en cuanto a decisiones, información, soluciones y sugerencias, siguiendo el enfoque centrado en el adulto. Es esencial que los asesores aseguren la continuidad del adulto en las diferentes etapas del proceso de validación.

Para desempeñar estas funciones, es necesario que el asesor comprenda el contexto de la validación. Si se busca una cualificación formal, el asesor debe conocer las normas pertinentes y asesorar sobre la idoneidad de las pruebas que se presentan. El orientador debe ayudar al adulto a prepararse para la evaluación proporcionándole información sobre el proceso, sobre cómo presentar las pruebas del aprendizaje y responder a las preguntas, y sobre las expectativas relativas al comportamiento y a los posibles resultados del proceso. Los consejeros deben tener las siguientes habilidades y conocimientos para desempeñar sus funciones (CEDEFOP, 2015):

- Conocimiento exhaustivo del proceso de validación.
- Conocimiento exhaustivo del sistema educativo.
- Capacidad para expresar las experiencias de aprendizaje en resultados de aprendizaje que correspondan a los estándares existentes.
- Conocimiento del mercado laboral.
- Lista de contactos (expertos) para responder a preguntas técnicas específicas (interlocutores sociales y otros expertos del sector).

4.8.2. Evaluador

El orientador es responsable de encontrar, examinar y comprobar las pruebas de aprendizaje del adulto y de evaluar la adecuación de las pruebas a los estándares específicos. El profesional debe conocer los estándares y los métodos de evaluación

útiles para correlacionarlos con las pruebas correspondientes. Debe ser reconocido en su campo, aportando confianza y credibilidad a la evaluación. Este proceso es más valioso cuando el experto del sector utiliza una herramienta de evaluación o juzga los resultados posteriores. La persona encargada de la evaluación no debe tener ningún vínculo con el adulto, ni con su trabajo o su vida. La credibilidad del proceso depende de la credibilidad del asesor. Sus conocimientos y experiencia son elementos clave para garantizar la calidad de los proyectos de validación. Para ser evaluador, se requiere un cierto número de años de experiencia en el campo, aproximadamente 5 años. En este caso, pueden ser jubilados, altos directivos y expertos que representen a la industria, a los interlocutores sociales o a profesores del sector con experiencia directa. También se requiere formación en el proceso de validación, conocimiento de las metodologías y enfoques de evaluación, y habilidades interpersonales para una buena comunicación y actitud para ayudar a los adultos a validar sus competencias. Deben crearse redes de asesores para garantizar el desarrollo profesional y el desarrollo de prácticas coherentes (CEDEFOP, 2015).

- Estar familiarizado con el proceso de validación (validez y fiabilidad).
- Tener experiencia en el campo de trabajo específico.
- No tener ningún interés personal en los resultados de la validación (para garantizar la imparcialidad y evitar conflictos de intereses).
- Estar familiarizado con las diferentes metodologías de evaluación.
- Ser capaz de inspirar confianza y crear un entorno psicológicamente adecuado para los candidatos.
- Comprometerse a proporcionar información sobre la alineación entre los resultados de aprendizaje y las normas/referencias de validación (a través de sistemas de apoyo).
- Tener formación en procesos de evaluación y validación y conocimiento de los mecanismos de garantía de calidad.
- Actuar de acuerdo con un código de conducta.

4.8.3. Otros profesionales que participan en el proceso

El gestor es el tercer profesional clave en el proceso de validación. Supervisa la gestión del proceso, el personal y, posiblemente, un centro físico o virtual donde se reúnen los adultos, los asesores y los evaluadores. Pueden tener funciones relacionadas con la imagen pública del centro de validación, garantizar la igualdad de acceso al proceso, gestionar los recursos del proceso y garantizar la revisión externa. Una función muy importante que tienen es la gestión financiera. Independientemente de la fuente de financiación (pública o privada), es difícil minimizar los costes y generar un funcionamiento sostenible. Los observadores externos son responsables del control de calidad del proceso de evaluación, de la formación del personal y del rendimiento de los adultos. Los asesores y los evaluadores desempeñan papeles diferentes cuando se trata de interactuar con los adultos: los observadores externos se encargan de supervisar la separación de estos papeles. En algunos casos, actúan como asesores de los asesores y

evaluadores y les ayudan a aprender de su experiencia y la de los demás. Pueden supervisar la eficacia del proceso y comprobar el uso optimizado de los recursos. No es necesario que sean expertos en la profesión en cuestión, pero sí que estén formados para garantizar la calidad de los procesos. Pueden llegar a ser considerados como una fuente de asesoramiento y tener el papel de auditor externo, sin una presencia constante en el proceso.

Por último, hay que mencionar a los profesionales de apoyo encargados del asesoramiento, la evaluación o la gestión de los centros implicados en el proceso. Estas personas garantizan el éxito de la validación y pueden actuar como:

- Responsables de organismos públicos que financian el proceso.
- Responsables de organismos públicos que han aprobado una política de validación.
- Responsables de recursos humanos de empresas privadas.
- Agentes del sector voluntario que buscan el compromiso de grupos de personas para aprender y trabajar.
- Servicios educativos del sector formal.

5. EL PROCESO DE VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONSEJERO

5.1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de los profesionales de la validación de competencias es fundamental para determinar la calidad y la confianza en los resultados del proceso. Hay que tener en cuenta que cada proceso de validación es único y el papel de los profesionales puede variar de un adulto a otro. La experiencia acumulada de los asesores es un activo muy importante. El papel del asesor es crucial en el proceso de validación. Es la persona encargada de reclutar, preparar y guiar al adulto durante el proceso (CEDEFOP, 2009).

En el proceso de orientación, el orientador trabajará con el adulto para evaluar las pruebas de aprendizaje teniendo en cuenta los estándares de evaluación. Una vez realizado este trabajo, y antes de pasar a la fase de evaluación, el orientador es la persona encargada de elaborar un informe sobre toda la información recabada del adulto. El informe es un documento crucial y la base para la aprobación de la validación de las competencias contenidas en él. Por ello, hemos dedicado un capítulo a explicar las tareas, competencias y funciones del orientador y los estándares de aprendizaje en los que se basará la validación de competencias.

5.2. LA IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN EN LA VALIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

La orientación profesional y la validación del aprendizaje no formal e informal están vinculadas al concepto más amplio de "aprendizaje permanente". El objetivo de la

validación es garantizar que todo el aprendizaje, independientemente de cómo y dónde se haya adquirido, se valore y se tenga en cuenta. La orientación profesional se centra más en el desarrollo personal. La orientación se define como un "proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y en cualquier momento de su vida, identificar sus capacidades, competencias e intereses, tomar decisiones educativas, formativas y ocupacionales y gestionar sus trayectorias vitales individuales en el aprendizaje, el trabajo y otros entornos en los que se aprenden y utilizan esas capacidades y competencias".

La orientación está vinculada al proceso de validación con la orientación de adultos durante el proceso o puede encontrarse como diferentes actividades de orientación relacionadas con la parte de asesoramiento y evaluación. Una forma práctica de entender su vinculación es analizar las diferentes actividades que tienen lugar en cada proceso. Esta tabla analiza y compara las actividades que se realizan en el proceso de orientación y en el proceso de validación.

ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL	FASES DE VALIDACIÓN
<p>Actividades informativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Asesoramiento: ayudar a las personas y grupos a interpretar la información y elegir las opciones más adecuadas. ● Señalización: garantizar que las personas tengan información precisa sobre todos los organismos pertinentes y los servicios de orientación que prestan y, por tanto, puedan seleccionar los recursos más adecuados para sus necesidades. 	<p>No hay actividad equivalente</p>
<p>Desarrollo (Habilidades de Gestión de la Carrera) y autonomía:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Asesoramiento: ayudar a los individuos a descubrir, aclarar, evaluar y comprender su propia experiencia y explorar las alternativas y estrategias disponibles para el logro. ● Evaluar: ayudar a los individuos a obtener una comprensión organizada y estructurada de su desarrollo personal, educativo. Profesional para permitir juicios informados sobre la relevancia de las oportunidades presentadas (en el trabajo, en la formación, etc.) 	<p>Identificación: aumentar la conciencia del individuo sobre los logros del aprendizaje previo.</p> <p>Documentación: proporcionar pruebas de los resultados de aprendizaje adquiridos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ● Enseñar: promover la adquisición de habilidades de gestión de la carrera, relacionadas con metodologías como la creación de CV y cartas de presentación, métodos de búsqueda de empleo, técnicas de gestión del tiempo, técnicas de comunicación interpersonal. ● Tutoría: ofrecer apoyo a individuos y grupos para ayudarles a superar las barreras personales ya desarrollar su potencial. 	
<p>No hay un equivalente complete ya que la evaluación en la orientación profesional tiende a ser menos formalizada; no tiene que ser llevada a cabo por un consejero certificado.</p>	<p>Evaluación: comparación de los resultados de aprendizaje de un individuo con puntos de referencia y estándares específicos.</p>
<p>No hay actividad equivalente. La orientación profesional puede apoyar la certificación, pero no se incluye como un componente de la oferta de orientación.</p>	<p>Certificación: confirmar oficialmente la consecución de los resultados de aprendizaje con respecto a una norma específica.</p>
<p>Apoyo directo y desarrollo de capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Abogar: negociar directamente con las organizaciones en nombre de personas o grupos para los que se puede haber barreras adicionales de acceso. 	<p>No hay actividad equivalente.</p>
<p>Gestionar la información crítica y garantizar la calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Seguimiento: mantener el contacto con las personas después de las intervenciones de orientación, para evaluar si se necesita más orientación y de qué tipo, etc. 	<p>Informar a las personas de futuras oportunidades tras completar un proceso de validación.</p>

Fuente: CEDEFOP (2019) *Coordination and Validation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; Nº 75. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/801290>

5.2.1. Práctica de orientación ética

Para la relación y la eficacia del asesor es fundamental su práctica ética, incluida su capacidad para reconocer y comprender el contexto y el impacto de la historia, las circunstancias domésticas, sociales y económicas del adulto en su educación y aprendizaje, en el pasado, en la actualidad y en el futuro. Una de las preguntas más útiles que puede hacerse un orientador cuando se reúne y trabaja con un adulto es: "¿Qué estoy suponiendo que me impide reconocer/comprender/ser capaz de...?"

Hay una serie de factores que influyen en la práctica de la orientación, como su definición, la organización de los servicios, cuándo y cómo los ciudadanos pueden acceder a ellos y los enfoques utilizados. Los antecedentes profesionales iniciales y actuales, la formación y las funciones y responsabilidades laborales serán diversas tanto dentro de los países de la UE como entre ellos y a lo largo del tiempo, y los profesionales pueden tener experiencia y estar sujetos a códigos de práctica diferentes o combinados, basados en los principios éticos de sus organismos profesionales, empleadores y países.

5.2.1.1. Valores, ética, normas de calidad

Los valores profesionales (como la autonomía, el respeto, la confianza, el consentimiento, la imparcialidad, la integridad) son la base sobre la que se asientan los principios morales o la ética, las reglas de conducta y las normas del ejercicio profesional.

Mulvey (2002) describe un sistema ético como algo que implica:

- Beneficencia – lo que logrará el mayor bien/ garantizar que la persona experimente algo de beneficio positivo de una interacción con un profesional.
- No maleficencia – no causar daño/elegir la mejor opción entre una serie de opciones.
- Justicia - ¿qué es lo más justo?
- Respeto a la autonomía - ¿qué maximiza las oportunidades para que todos los involucrados implementen sus propias elecciones?

Para ver ejemplos de ética profesional de orientación a nivel internacional y nacional, véase:

The International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG) Ethical Guidelines (2017) y/o para el Reino Unido the UK Career Development Institute (CDI) Code of Ethics (Career Development Institute, 2019)

5.2.2. Tensión en el mundo real

El Institute for Employment research National Guidance Research Forum (Institute for Employment Research, 2021) proporciona una útil revisión y discusión en línea con las tensiones que el consejero puede enfrentar cuando trata de aplicar un código ético en el mundo real de la práctica, por ejemplo, en el equilibrio de los derechos del adulto con las demandas de los requisitos organizacionales o legales. Watts (Plant, 2001) nos recuerda, mientras que como consejero nos identificamos fácilmente como trabajando desde una perspectiva centrada en el cliente (persona), hay una tensión inherente en que la orientación es un proceso profundamente político y a menudo financiado por el estado que:

“... opera en el interfaz entre el individuo y la sociedad, entre el yo y la oportunidad, entre la aspiración y el realismo. Facilita la asignación de oportunidades en la vida. En una sociedad en la que las oportunidades en la vida

están distribuidas de forma desigual, se enfrenta a la cuestión de si sirve para reforzar esas desigualdades o para reducirlas”.

5.2.3. Calidad

Una revisión de la calidad de la orientación profesional encargada por la UE y la OCDE (Plant, 2001), descubrió que la calidad de la “orientación” se aborda a través de declaraciones, directrices, normas y competencias de los profesionales de diversas fuentes y perspectivas y para diferentes públicos. Las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, las asociaciones y los organismos gubernamentales se ocupaban de “establecer, negociar, mantener y hacer cumplir las directrices de calidad” y de medir la calidad de la orientación por diferentes razones, por ejemplo:

- Política: para justificar el servicio
- Financiación: para demostrar que el servicio merece la pena
- Progreso de los clientes: para evaluar la ejecución de los objetivos previstos
- Seguimiento
- Planificación estratégica
- Desarrollo de prácticas y políticas: evaluar las buenas prácticas; evaluación comparativa, criterios económicos, éticos y/o de eficacia.

Sin embargo, “el punto débil es la propiedad mutua”. Concluyó que las normas de calidad deben definirse a nivel nacional o regional dentro de un marco nacional debido a la forma en que la práctica de la orientación y la elaboración de políticas varían entre los países.

En la actualidad, los diferentes estados miembros utilizan sus propios estándares nacionales para describir las competencias educativas requeridas por un orientador. En algunos países, el gobierno y las organizaciones empleadoras pueden exigir a los profesionales que estén en posesión de una cualificación pertinente y de un registro o acreditación por parte de un organismo profesional.

Plant planteó la necesidad de considerar:

- **Incluir criterios de calidad orientados a la sostenibilidad ecológica, ética y basada en el conocimiento**
- **Las implicaciones de los nuevos enfoques de orientación** para las normas de calidad y las competencias profesionales existentes.

Mirando hacia el futuro y particularmente relevante para los imperativos de 2021 y más allá, necesitamos asegurar que la ética, los estándares de calidad y las competencias de los consejeros sigan el ritmo y respondan y se anticipen a las demandas y oportunidades de desarrollo tanto planificadas como imprevistas.

Un ejemplo actual es el crecimiento más rápido de lo previsto de la orientación y la formación electrónicas en respuesta a las restricciones del coronavirus. Por ejemplo, el

proyecto MOTIV-ACTION comenzó en noviembre de 2020 para desarrollar metodologías innovadoras para los asesores de empleo, los profesionales de la orientación profesional y los proveedores de educación de adultos (EAEA, 2021).

El proyecto GOAL (Guidance and Orientation for Adult Learners) (2018), que finalizó en 2018, desarrolló o amplió las intervenciones de guía y orientación profesional para adultos poco cualificados y “sigue considerándose uno de los proyectos más exitosos sobre el tema (de la orientación electrónica).

“La validación consiste en hacer visible el diverso y buen aprendizaje de los individuos, independientemente de dónde se haya producido este aprendizaje (CEDEFOP, 2020).

5.3. COMPETENCIAS Y FUNCIONES DEL CONSEJERO EN EL PROCESO DE VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS

Los profesionales que participan en el proceso de orientación y validación tienen diferentes papeles y funciones: pueden participar en la selección, identificación y documentación de los adultos, mientras que otros son responsables de la evaluación y la certificación. Es necesario que estos adultos tengan un nivel adecuado de competencias técnicas que les permita desempeñar las funciones requeridas.

Sobre la base de la Recomendación, debería facilitarse a los adultos u organizaciones interesados en participar en el proceso de validación, información y orientación sobre las ventajas y oportunidades que ofrece el proceso de validación. También deben conocer los procedimientos necesarios y las facilidades para acceder a ellos. El profesional encargado del asesoramiento debe informar, orientar y asesorar a la persona interesada en este proceso de forma imparcial y completa durante todo el proceso. Se debe informar sobre los costes y beneficios del proceso de convalidación, haciendo hincapié en su influencia en el proceso de aprendizaje y en el fomento del empleo. Las acciones de orientación y asesoramiento son especialmente importantes para llegar a las personas pertenecientes a grupos desfavorecidos, dándoles la oportunidad de mostrar su potencial. Se pueden utilizar métodos y herramientas de orientación para responder a las necesidades de grupos específicos. Los adultos para el proceso de validación deben recibir información y asesoramiento sobre los siguientes aspectos (CEDEFOP, 2015):

Figura 2. Información relevante en el proceso de validación

Formas de validación alternativas disponibles (sumativa y formativa)	Cronología de la validación	Costes	Procedimiento
Formas de probar los resultados del aprendizaje	Presentación de pruebas	Requisitos de las pruebas	Estándares que deben aplicarse
Evaluación y la mejor manera de enfocar el proceso	Apoyo disponible	Procedimientos de reclamación	Resultados y productos del proceso de validación

Además de informar sobre los aspectos generales del proceso de validación, son las personas encargadas de elaborar los perfiles de los adultos con información individual sobre competencias, experiencia laboral, etc. A partir de esta información reflejada en el informe del orientador, lo remiten a los orientadores y les asesoran sobre la participación en la validación, además de supervisar la detección de las competencias que el adulto quiere validar. Deben realizar un análisis de los participantes, determinando y documentando la preparación de los individuos para la validación: identificando la necesidad de proporcionar orientación, aclarando las diferentes opciones de carrera y asesorando sobre las diferentes alternativas de aprendizaje y trabajo.

Los profesionales deben estar familiarizados con los procesos de validación y las diferentes metodologías de evaluación y conocer los mecanismos para garantizar la calidad del proceso. Por ello, a continuación, se describe la formación, descrita en acciones y capacidades, que deben tener los orientadores que participan en el proceso de convalidación, así como las competencias del adulto que participa en el proceso de convalidación, considerando sus fases.

Además, cuando los adultos con bajo nivel de educación y de cualificación son el grupo objetivo del proceso de validación, los profesionales deben concienciarse sobre las posibilidades que ofrece la validación del aprendizaje previo a esos adultos para su participación en el aprendizaje permanente y la inclusión social.

5.3.1. Competencias de los consejeros

El perfil de la persona que llevará a cabo la evaluación para la certificación de competencias debe tener las habilidades para evaluar las competencias profesionales adquiridas por el adulto. Estas competencias deben ser comparadas con la referencia de

competencias de un determinado perfil profesional Marco Europeo de Cualificaciones (MEC).

Los orientadores supervisan el desarrollo de las siguientes acciones (Martín Pérez y Miranda Santana, 2009):

- diseñar el plan de evaluación de la competencia profesional en cada perfil profesional.
- recoger, analizar e interpretar la información y elaborar los informes de evaluación
- coordinar el equipo de evaluación y asesorar al candidato en el proceso de evaluación de la competencia profesional.

Acción	Competencias requeridas
Diseño del plan de evaluación de la competencia profesional en cada perfil profesional	Capacidad para tomar decisiones en un proceso de evaluación de la competencia profesional.
	Conocer el documento de referencia (guía de competencias y evidencias) en el proceso de evaluación de competencias profesionales.
	Diseñar el plan de evaluación de la competencia profesional identificando los diferentes elementos y asegurando su coherencia.
Recoger, analizar, interpretar y comunicar la información en el proceso de evaluación de la competencia	Reconocer la importancia del proceso de recogida de información en el proceso de evaluación de la competencia profesional.
	Seleccionar y utilizar las técnicas e instrumentos más adecuados para cada contenido de la evaluación.
	Organizar la información para dar sentido a los datos acumulados e interpretarlos contrastándolos con el referente de la evaluación.
	Comprender el significado del informe de evaluación en el proceso de acreditación de la competencia profesional e iniciarse en la elaboración de los principales elementos que lo componen.
Coordinar el equipo de evaluación y asesorar al candidato en el proceso de evaluación de la competencia profesional	Reconocer la subjetividad en el proceso de evaluación de la competencia profesional.
	Aplicar criterios de calidad en la intervención del equipo evaluador.
	Informar y asesorar en el proceso de evaluación de la competencia.

Además, la IAEVG (2018) hace una recopilación de las competencias que se requieren para los profesionales de la orientación y el asesoramiento. Considera que las competencias básicas son las habilidades, conocimientos y actitudes que requieren los profesionales de la orientación y el asesoramiento educativo y profesional, enumerando las siguientes:

- Comportamiento ético y conducta profesional adecuada con el desempeño de sus funciones y responsabilidades.
- Defensa y liderazgo en la promoción del aprendizaje, el desarrollo de la carrera y las preocupaciones personales de los candidatos.
- Conciencia de los entornos culturales, las preocupaciones y los puntos fuertes de los individuos, interactuando con toda la población.
- Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación, el asesoramiento y la consulta.
- Habilidades para diseñar implementar y evaluar programas e intervenciones de orientación y asesoramiento.
- Ser consciente de su capacidad y limitaciones.
- Comunicarse utilizando un lenguaje apropiado.
- Conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado laboral y cuestiones sociales
- Sensibilidad social e intercultural.
- Capacidad para cooperar con un equipo de profesionales.
- Conocimiento del proceso de desarrollo de la carrera profesional a lo largo de la vida.
- Habilidades y conocimientos relacionados con el uso de la tecnología.

5.3.2. Funciones del consejero en el proceso de validación

El adulto llega al proceso con la experiencia que ha acumulado a lo largo de su vida formativa y laboral. El trabajo del orientador consiste en hacer aflorar su experiencia profesional para obtener la información relacionada con ella y poder evaluarla en la fase de evaluación. Para ello, una de sus misiones es crear un clima de confianza que facilite la comunicación activa y participativa entre el adulto y el orientador, de acuerdo con el código deontológico. El código deontológico que deben seguir los orientadores se desarrolla en el siguiente apartado.

Las funciones que debe realizar el orientador en el proceso de validación son (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021):

1. Asesorar al adulto en la preparación y puesta a punto del proceso de evaluación, así como, en su caso, en la elaboración del historial profesional y formativo presentado y en la cumplimentación del cuestionario de autoevaluación. Esta acción consta de los siguientes procesos:
 - a. Planificación de la fase de evaluación

- i. Identificar las unidades de competencia en las que el adulto ha registrado los requisitos generales a cumplir y los plazos de las diferentes fases, para optimizar el proceso.
 - ii. Definir las actuaciones a realizar, adaptando el proceso de asesoramiento a las unidades de competencia objeto de acreditación, al bagaje profesional y formativo del adulto y a los recursos disponibles establecidos por las administraciones.
 - iii. Elaborar una propuesta de calendario de sesiones grupales y/o individuales a realizar en esta fase.
 - b. Informar al adulto, en sesiones grupales, individuales o virtuales, aclarando las dudas generadas durante el proceso y completando la información recibida u otra que pueda ser valiosa antes del inicio del procedimiento.
 - i. Informar sobre el marco legal, características y fases del procedimiento.
 - ii. Informar sobre las características de las unidades de competencia en las que está interesado, los Títulos de Formación Profesional y los Certificados de Profesionalidad relacionados.
 - iii. Resolver las dudas planteadas sobre los aspectos anteriores.
 - iv. Facilitar, en su caso, información complementaria sobre el procedimiento.
 - c. Orientar al adulto durante esta fase, manteniendo las reuniones necesarias para que la persona autoevalúe su competencia profesional.
 - i. Ayudar a completar el cuestionario de autoevaluación, aclarando el contenido de las actividades profesionales realizadas por el adulto y contrastando la experiencia profesional con el dominio de las actividades profesionales.
 - ii. Apoyar en la recopilación de su información formativa y laboral y que se corresponda con los logros profesionales, los criterios de actuación y el contexto profesional reflejado en las unidades de competencia.
- 2. Elaborar un informe orientativo sobre la idoneidad del solicitante para pasar a la fase de evaluación y sobre las competencias profesionales que considere suficientemente justificadas y, en su caso, sobre la formación para completar la unidad de competencia a evaluar. Este informe tiene las siguientes pautas:
 - a. Valorar la coherencia de la información aportada por el mayor de edad, para deducir su probabilidad de superar la fase de evaluación y comunicarle la conveniencia de continuar en el proceso.
 - i. Verificar que la información recogida y seleccionada se ajusta a los referentes de la evaluación.
 - ii. Aplicar el cuestionario de autoevaluación de la unidad de competencia a acreditar para conocer el resultado.
 - iii. Identificar las posibles carencias de la competencia profesional del adulto.

- iv. Valorar si es probable que supere la fase de evaluación.
 - v. Comunicar al adulto, en caso negativo, la conveniencia de no continuar en el proceso, justificándolo con la falta de competencias profesionales.
 - vi. En caso de informe negativo, proponer al adulto itinerarios formativos más adecuados con la formación complementaria y los centros donde puede recibirla, para completar su competencia profesional.
 - vii. En caso de informe positivo, argumentar la conveniencia de su continuidad en el proceso, informándole de la siguiente fase.
- b. Completar un informe para la Comisión de Evaluación argumentando qué pruebas de competencia profesional presentadas están suficientemente justificadas y cuáles no.
 - c. Entregar el informe y un dossier de las competencias del adulto a la Comisión de Evaluación y colaborar en lo que sea necesario.

El Manual editado por la Red para la Innovación en Orientación y Asesoramiento Profesional en Europa (NICE) (2012) recoge las funciones que realizan los profesionales de la orientación y el asesoramiento en su práctica profesional, que están vinculadas a las competencias que debe tener un orientador en el proceso de validación:

- Apoyar a las personas en el desarrollo de sus propias competencias de gestión de la carrera.
- Apoyar en la evaluación de sus necesidades y características personales, conectándolas con el mercado laboral y los sistemas educativos.
- Ayudar al adulto a entender la situación para que pueda trabajar a través de los problemas hacia las soluciones.
- Garantizar la calidad y la prestación de los servicios.
- Apoyar a los clientes en crisis y trabajar para cambiar los sistemas a mejor.
- Abrazar los valores profesionales y las normas éticas en la práctica, desarrolla y regula las relaciones adecuadamente, se compromete con el aprendizaje continuo y el pensamiento crítico, y defiende la profesión.

5.3.2.1. Código ético del consejero

En relación con la responsabilidad que deben asumir, los orientadores deben seguir unas pautas que conforman el código deontológico que debe guiar sus actuaciones (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021):

- Utilizar la empatía, la escucha activa, la comunicación fluida y la colaboración permanente en el desarrollo de sus funciones.
- Asegurar un clima de confianza con el adulto.
- Motivar al adulto hacia el aprendizaje permanente, para la mejora de su cualificación profesional.

- Reconocer al adulto como centro del proceso, siendo consciente de sus capacidades y posibilidades y salvaguardando al máximo su autoestima profesional.
- Asegurar la confidencialidad respecto a la documentación presentada y a las actuaciones realizadas por el adulto durante el proceso.
- Mantener una actitud de colaboración con las Administraciones competentes y con la Comisión de Evaluación.
- Evitar cualquier conflicto de interés personal, social, profesional o económico.
- Promover la mejora continua de su desempeño, realizando periódicamente una autoevaluación crítica de su actuación para introducir, en su caso, las correcciones oportunas.

En concreto, estos principios éticos pueden resumirse de la siguiente manera:

- Mantener el rigor en la toma de decisiones sobre la competencia profesional del adulto. Reflexionar sobre el impacto de su actitud o comportamiento en el adulto.
- Desarrollar la autoestima profesional del adulto utilizando todos los instrumentos a su alcance en el proceso.

5.4. EL PAPEL DEL CONSEJERO EN EL PROCESO DE VALIDACIÓN

En el proceso de asesoramiento, el consejero debe desarrollar acciones relacionadas con el análisis de las competencias profesionales, la elaboración del dossier de competencias y la justificación de la información aportada por el adulto participante en las competencias del proceso de validación.

5.4.1. Antes del proceso de validación

5.4.1.1. Preparar el entorno

Hasta 2020, gran parte de la bibliografía sobre orientación daba por sentado que los orientadores se reunían y trabajaban principalmente cara a cara con un adulto. La orientación electrónica estaba evolucionando, con más fuerza en algunos sectores y países que en otros, y ante la situación de pandemia ocasionada por el COVID-19, todo eso se ha ido transformando. El entorno en el que se desarrolla la orientación puede ser tanto virtual como presencial o una combinación de ambos. Algunos viejos hábitos y suposiciones del trabajo presencial deben ajustarse cuando se trabaja virtualmente. Algunas cosas pueden ser más fáciles, otras más difíciles. Las habilidades del asesor y las necesidades del adulto no cambian. La mejor manera de verlo puede ser simplemente como "diferente" algunos adultos, cuyas habilidades digitales pueden haberse desarrollado enormemente durante las restricciones de la pandemia pueden ahora querer y esperar una orientación electrónica. Muchos servicios de orientación y profesionales todavía se están adaptando a esto, y la "elección" del entorno puede no ser siempre posible debido a las restricciones de la pandemia y la vulnerabilidad de las personas al coronavirus.

Las opciones y los recursos de los que dispone el orientador pueden ser limitados y a veces dificultan el control del entorno en el que se encuentra por primera vez con el adulto. Es importante anticipar y gestionar el entorno en el que se encuentra:

- ¿Es acogedor?
- ¿Es un lugar y un entorno física y psicológicamente seguro para el adulto y para ti? Por ejemplo, ¿sería más seguro para el adulto un espacio sólo para mujeres?
- ¿Es accesible para el adulto, incluyendo?
 - Cumplir con los requisitos específicos de accesibilidad física o sensorial, de discapacidades, de enfermedades de larga duración y de neurodiversidad del adulto en cuestión, como diseñar o adaptar su tiempo, su enfoque y sus herramientas para satisfacer las necesidades de la persona, o producir materiales traducidos u organizar intérpretes de lengua de signos para los hablantes nativos de lengua de signos.
 - Accesibilidad más general, anticipando las complicadas y difíciles o exigentes circunstancias domésticas, sociales y económicas que experimentan muchos adultos de baja cualificación. Algunos ejemplos son: la hora del día, la facilidad de desplazamiento -a pie o cerca del transporte público-, la disponibilidad de aseos públicos, un buen nivel de ruido ambiental, suficiente privacidad para su reunión.
- Le proporciona el acceso que necesita a cualquier recurso y a cualquier ayuda adicional o de apoyo que pueda necesitar durante o al final de la reunión; algunos ejemplos son los formularios de consentimiento, las herramientas de evaluación, el acceso a Internet, los recursos de información de señalización, recordatorio o seguimiento o las actividades para que el adulto se lleve consigo.

5.4.1.2. Preparar y adaptar a la persona los instrumentos y recursos de evaluación que necesite

Preparate para incluir:

- Leer cualquier información que ya tengas sobre las circunstancias del adulto y su interés por la validación. ¿Has comprobado que nada de la información te lleva a hacer suposiciones sobre el adulto?
- ¿Puede explicar claramente el proceso de validación en 4 etapas?
 - Identificación
 - Documentación
 - Evaluación
 - Certificación
- ¿Puede describir los posibles beneficios y perjuicios de la validación para el adulto?
- ¿Tiene a mano información y datos de contacto sobre otras fuentes de ayuda, cursos y organizaciones a las que pueda remitir a la persona si es necesario?

¿Tiene copias de las hojas de información, el consentimiento informado voluntario o formularios similares que el adulto debe rellenar si decide solicitar la validación?

- ¿Sabe qué información de referencia debe pedirle al adulto que le dé?
- Su teléfono, equipo informático y conexión a Internet, ¿funcionan?
- ¿Hay alguien más disponible para ofrecer primeros auxilios de salud mental (o apoyo similar de angustia emocional) al adulto, si es necesario?
- ¿conoce las políticas/procedimientos de salvaguarda, protección de datos y confidencialidad de su organización?

Preparar al adulto

Asegúrese de que el adulto tiene suficiente (pero no demasiada) información antes de su primera reunión para:

- Encontrar el lugar de encuentro (virtual o físico) en la fecha y hora adecuadas
- Saber si hay algún coste
- Saber qué (si es que hay algo) debe llevar consigo
- Ayudarles a entender la duración de la reunión
- Entender lo que ocurrirá en la reunión
- El proceso de validación y las diferentes opciones de validación conllevan. Esto debe incluir cómo se entregará su apoyo de orientación, por ejemplo, si será a través de la comunicación digital, entrevistas individuales o de grupo.
- Los datos de contacto del servicio de orientación o del consejero y la mejor manera de ponerse en contacto si tienen alguna pregunta antes de la reunión o problemas para asistir a ella.

5.4.2. Conocer al adulto

Antes de iniciar el proceso de validación, la mayoría de los proveedores de aprendizaje organizan una reunión inicial con el adulto.

El asesor podría utilizar la reunión inicial para establecer una relación positiva con el adulto. Tras la bienvenida y una breve presentación, el asesor podría plantear la siguiente pregunta:

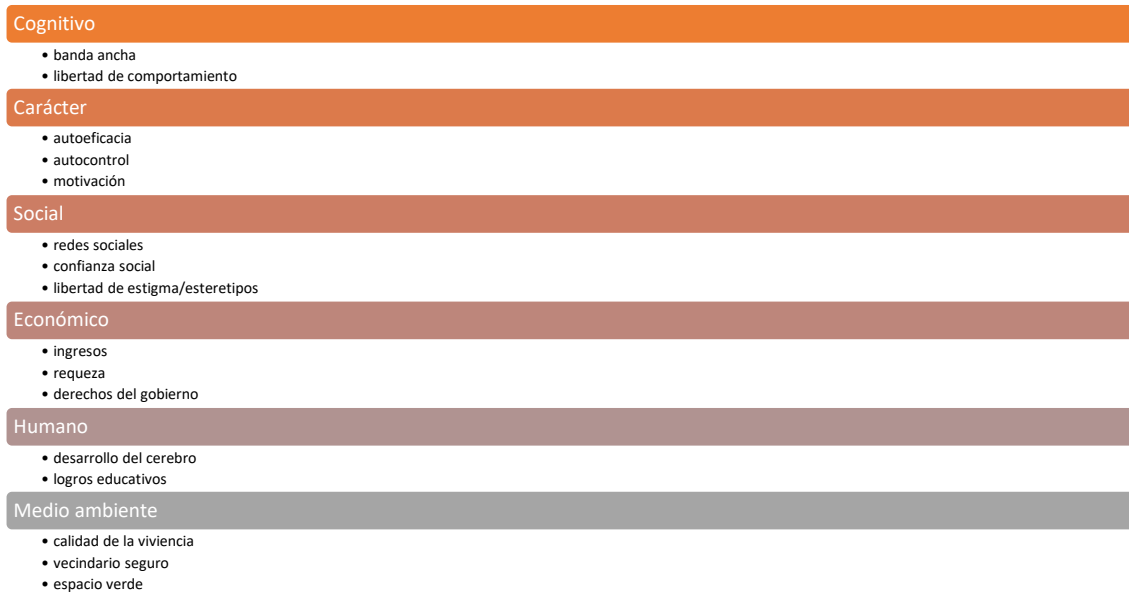
“¿Qué es lo que has hecho/logrado en tu vida de lo que estás más orgulloso?”

Hacer esta pregunta (o algo muy similar) desde el principio tiene como objetivo:

- Aumentar el ancho de banda cognitivo disponible del adulto para la reunión
- Contrarrestar los efectos emocionalmente agotadores, temerosos y cerrados que experimentan muchos adultos de baja cualificación cada vez que tienen que tratar con lo que parece ser la oficialidad o el Estado
- Mejorar la capacidad de asimilar y procesar la información, así como de elegir y tomar decisiones, que son vitales para el proceso de validación (hasta 10 puntos de coeficiente intelectual).

Las pruebas de psicología conductual para esto provienen del “Behavioural Insights Team” o “Nudge Unit” (que comenzó en el Reino Unido, pero trabaja a nivel mundial y tiene oficinas en Inglaterra y Francia) (Gandy et al., 2015).

Figura 3. Tipos de recursos de capital (incluyendo ejemplos)



Explicar cómo funciona el proceso de orientación y validación en 4 etapas

“La validación es un proceso que puede ser llevado a cabo por diferentes partes interesadas dentro del sector de la educación y la formación, el mercado laboral y el tercer sector. La validación consta de cuatro etapas diferentes: identificación, documentación, evaluación y certificación. Estas etapas pueden mezclarse y equilibrarse de diferentes maneras” (CEDEFOP, 2020)

Describir el tiempo y el compromiso que conlleva, los posibles perjuicios y los beneficios de la validación; para aquellas personas que no cumplen los criterios de elegibilidad o no desean continuar hay información y asesoramiento con la señalización de otras oportunidades y/o otras fuentes locales de apoyo.

- Información que se proporcionará a las personas
- Formularios de validación alternativos existentes disponibles (formativos y sumativos)
- Plazos para la validación
- Costes y procedimiento
- Formas de prueba de los resultados de aprendizaje
- Presentación de las pruebas
- Normas que se aplican
- Evaluación y la mejor manera de abordar el proceso
- Poyo disponible
- Procedimientos de apelación

- Resultados del proceso de validación

5.4.3. Identificación

5.4.3.1. El rol del consejero

El consejero recibe inicialmente el historial del adulto. Debe revisar la información profesional y las pruebas presentadas, realizando una primera aproximación a la solicitud de acreditación de competencias. Se basa en la comprobación de que su experiencia laboral y su formación no formal están relacionadas con la competencia que se pretende alcanzar. El orientador obtendrá una primera visión de los antecedentes y el contexto profesional y formativo del adulto.

El proceso de evaluación se basa en la recopilación de información y pruebas profesionales que justifiquen la experiencia profesional del adulto. Su objetivo es registrar y organizar las pruebas de competencia que se derivan. El asesor ayudará a la persona a considerar la experiencia y la formación que está vinculada a la competencia que se quiere alcanzar.

5.4.3.2. Métodos para detectar y revelar conocimientos y habilidades potencialidades/ocultos

El papel principal del orientador es crear oportunidades para que el adulto hable y reconozca las habilidades que ha adquirido. Sin embargo, muchos adultos pueden necesitar un punto de partida para impulsar su reflexión. El orientador para animar al adulto a reflexionar podría utilizar los siguientes ejemplos de aprendizaje no formal e informal:

- Contexto de aprendizaje- informal o no formal
- Si los resultados del aprendizaje son claros
- Si los resultados del aprendizaje podrían ser evaluados
- ¿qué tipo de evaluación podría utilizarse?
- ¿Qué tipo de pruebas podrían recogerse?
- ¿Cómo podrían registrarse esas pruebas y por quién?
- ¿Cómo se almacenarían las pruebas de forma segura?
- ¿Quién debería ser responsable de cotejar, almacenar y actualizar las pruebas?

Esto podría incitar a los alumnos a identificar sus propios ejemplos:

a) Pedro y el lobo

En un colegio local, un tutor utilizó un juego en línea basado en el cuento infantil ruso de Pedro y el lobo con un grupo de adultos que no tenían experiencia con los ordenadores o las tabletas, estaban nerviosos por utilizarlos y pensaban que eran "demasiado mayores para aprender".

En el juego, los adultos tenían que utilizar el ratón del ordenador para seguir al lobo y dispararle haciendo clic con el ratón. Cuando el clic tenía éxito, el lobo explotaba con una explosión. Después de los primeros minutos, los adultos se reían tanto que se olvidaron del miedo a usar el ordenador y siguieron disparando hasta que mejoraron sus porcentajes de éxito.

El tutor los observó durante toda la sesión y anotó quiénes habían acertado. Al final de la sesión, el tutor les dijo que ya podían utilizar un ratón y un teclado en un ordenador y que habían completado con éxito la primera parte de la cualificación Digital Foundation Skills (Departamento de Educación, 2019), ya que podían "utilizar un ratón y un teclado en un ordenador, utilizar una pantalla táctil en un teléfono inteligente o una tableta".

Todos los adultos completaron la sesión y asistieron a la siguiente para obtener la siguiente parte de su cualificación.

b) Brighton Robots: El Ayuntamiento de Brighton y Hove quería desarrollar un curso para adultos poco cualificados sobre robótica e inteligencia artificial, pero tenía dificultades para reclutar participantes. Finalmente decidieron reclutar a los padres de una escuela primaria local de una zona desfavorecida para "ayudar a su hijo a construir un robot".

Su motivación era clara y poderosa, y el curso se llenó en un par de días. La mayoría de las familias construyeron con éxito su robot, utilizaron sus teléfonos móviles para grabar su funcionamiento y lo compartieron en las redes sociales. Los adultos y los niños estaban orgullosos de sus logros. Muchos se inscribieron en un curso de seguimiento para construir en colaboración un robot más grande.

c) KERIGMA: En Portugal, KERIGMA es una organización que tiene sus raíces en el desarrollo social y da poder a los alumnos a través de la educación. Ha llegado a alumnos desfavorecidos que no han tenido el mismo acceso a la educación o que han tenido dificultades para seguir un camino educativo tradicional. Esto incluye a los alumnos de grupos desfavorecidos, como los gitanos, las personas con problemas de aprendizaje, adicción o problemas de salud mental. KERIGMA tiene la responsabilidad de educar y validar las habilidades de estos alumnos para darles una mejor oportunidad para el futuro. Se emplean tutores especializados en psicología, tecnología de la información y lenguas extranjeras para ayudar a cubrir las lagunas de conocimiento y validar las habilidades.

d) Hasta pronto URL: En Irlanda del Norte, los funcionarios del condado de Belfast estaban preocupados por la inclusión digital de los adultos mayores. Consiguieron financiación del Big Lottery Fund para el proyecto Digital Age (2016) con el fin de ofrecer un programa de aprendizaje a los adultos mayores. El aprendizaje consistía en una serie de sesiones de aprendizaje informal impartidas en los hogares de las personas y por una empresa privada de aprendizaje.

Tras un par de sesiones, los tutores se dieron cuenta de que muchos adultos querían practicar sus habilidades entre sesiones, pero necesitaban algún material de referencia y les resultaba difícil teclear URLs largas. El proyecto desarrolló una serie de tarjetas de aprendizaje, que incluían códigos QR, vinculados a sitios seleccionados. Así, el alumno podía utilizar su teléfono móvil para escanear el código de las tarjetas y llegar al sitio sin tener que teclear una larga URL.

e) Programa de lectura entre compañeros de prisión: El 50% de los adultos que acaban en prisión no saben leer o tienen dificultades para hacerlo. The Shannon Trust (2012) forma a un preso que sabe leer (el mentor) para que enseñe a un preso que no sabe leer (el alumno). El mentor utiliza una serie de manuales para diferentes niveles de capacidad de lectura. Cada manual:

- Incluye una serie de actividades para aprender, practicar y afianzar las nuevas habilidades
- Incluye controles de progreso incorporados
- Tiene una introducción para el mentor
- Utiliza una doble página con las instrucciones del mentor a la izquierda y las actividades del alumno a la derecha
- Utiliza la fonética sintética

El mentor trabaja con los manuales de Turning Pages con el alumno. Cada alumno trabaja a su propio ritmo y no hay requisitos de entrada ni exámenes, pero el alumno puede completar un control de progreso cuando quiera. A medida que el alumno completa cada control de progreso, se le indican los libros de lectura específicos de Turning Pages.

f) Leer por adelantado: En Inglaterra, el 31% de los adultos no lee en su tiempo libre, cifra que se eleva al 46% de los jóvenes (de 16 a 24 años) (OCDE, 2010). Otra investigación (OCDE, 2016) realizada en 2015; encontró que porcentajes similares de jóvenes de 15 años en todo el Reino Unido no tienen un nivel mínimo de competencia en lectura y escritura: 18% en Inglaterra y Escocia, 15% en Irlanda del Norte y 21% en Gales. Sin embargo, la lectura por placer puede fomentar el desarrollo de hábitos de lectura más fuertes y aumentar las habilidades de alfabetización a un ritmo mayor que a través de lecciones formales de alfabetización (Hilhorst et al, 2018).

Reading Ahead es un reto de lectura para jóvenes y adultos impartido por bibliotecas y entornos de aprendizaje. Puede llevarse a cabo digitalmente o fuera de línea con materiales impresos. Reading Ahead pide a los participantes que elijan seis lecturas, que pueden ser libros, revistas, recetas, cartas... ¡cualquier cosa! Tras completar cada lectura, los participantes pueden compartir sus opiniones sobre lo que han leído rellenando una reseña. Reading Ahead mejora la confianza en la lectura, desarrolla las habilidades y anima a todos a leer más. Los participantes pueden compartir sus opiniones sobre lo que han leído rellenando una reseña.

g) Vivir y aprender: A través de vídeos, este proyecto produjo material innovador de promoción de la educación de adultos para el uso de educadores de adultos y

defensores de la educación de adultos. El objetivo es concienciar sobre la educación de adultos y aumentar la participación. Los alumnos que aparecen en los vídeos cuentan sus historias individuales. Todos los vídeos están ahora disponibles en el [canal Vimeo de Live & Learn](#).

5.4.3.3. Herramientas para la recopilación de pruebas

Estas herramientas deben procurar ser claras y precisas y ocupar un lugar central en el proceso de validación. Se utilizan en la fase de identificación como paso para identificar los conocimientos y competencias que el individuo aporta al proceso de validación.

- Pruebas y exámenes

Este tipo de herramientas tienen la ventaja del reconocimiento social, la validez y la fiabilidad. Son más baratos y rápidos de realizar, en comparación con otros métodos. Pueden adaptarse a los estándares educativos de forma más directa que otras herramientas. Pueden ser intimidantes para las personas que han tenido malas experiencias en la educación formal. Se considera que este tipo de prueba mide los conocimientos de forma superficial y no puede captar algunas de las habilidades y competencias que el adulto ha adquirido en el aprendizaje no formal e informal. La utilidad de esta prueba para medir las competencias prácticas es más limitada.

- Diálogo

En este apartado se encuentran las entrevistas y los debates. Las entrevistas son útiles para ampliar la información que se ha recogido previamente y para acreditar los conocimientos, habilidades y competencias documentados. Puede jugar un papel importante en varias fases del proceso de validación para determinar las competencias adquiridas. En la primera parte, sirve para determinar el uso de otras pruebas. Las entrevistas tienen más validez que otras pruebas que se realizan. Hay que tener en cuenta que la experiencia del orientador, su capacidad de comunicación y mediación y el conocimiento de los resultados del aprendizaje son cruciales para aportar validez, fiabilidad y equidad al proceso.

- Declaración

Estos métodos tienen por objeto determinar y registrar las competencias del adulto. Esta declaración debe ser realizada por un tercero y recopilada en un CV o en un libro de competencias. Este método es ideal para las evaluaciones de formación. Se caracteriza por su flexibilidad, ya que permite al adulto reflexionar sobre sus conocimientos, habilidades y competencias. Este tipo de herramienta puede considerarse menos fiable que otras porque no se evalúa externamente. Para mejorar su fiabilidad, se deberían utilizar directrices o normas de uso y presentación o se debería hacer con la ayuda del orientador. Uno de sus puntos débiles es la falta de un mapeo claro de las calificaciones o marcos estandarizados, debido a la falta de orientación y a la escasa concesión de calificaciones.

- Observación

La observación es una técnica de recogida de datos que se realiza mientras el adulto realiza sus tareas cotidianas. Es necesario que el orientador tenga un juicio neutral, ya que durante el proceso se revelan las características individuales del adulto y del trabajo. Una de las ventajas que ofrece este método es su fiabilidad y la posibilidad de captar otras competencias que no se pueden identificar por otros medios. Además, permite evaluar simultáneamente las competencias y realizar una medición válida. Se considera justo ya que la persona se encuentra en su entorno habitual y no está sometida a una presión adicional. La observación no siempre es adecuada ya que requiere tiempo y, al realizarse en la práctica diaria, la evaluación es específica y poco generalizable.

- Simulación

La simulación consiste en poner al adulto en una situación similar a la de la vida real para evaluar las competencias. Se suele utilizar cuando no es posible la observación. Su uso está limitado por los costes y porque hay situaciones que no se pueden observar en la vida real. Se caracteriza, al igual que la observación, por su alta validez. Es más complejo de organizar y más caro que otros métodos de validación. Cuanto más realista sea la simulación, más eficaz será la evaluación. La simulación da la posibilidad de resolver parte de los problemas de la observación realizada durante el trabajo, ya que permite situar a las personas en diferentes contextos y dar más validez a la evaluación. La fiabilidad y la equidad de este método son altas.

- Pruebas de trabajo u otras prácticas

En este método, es el adulto quien recoge las evidencias físicas o intelectuales de los resultados de aprendizaje de las actividades laborales, el voluntariado o los contextos familiares. Estas evidencias son la base de la validación. Se diferencian de la observación en que es el adulto quien selecciona lo que se va a evaluar, siendo de menor valor que la observación. Las pruebas obtenidas del trabajo pueden ir acompañadas de una declaración que explique los conocimientos, habilidades y competencias acreditados en la prueba, para ayudar a la evaluación y hacerla más fiable y válida. Suele utilizarse para la acreditación de competencias profesionales.

5.4.3.4. Plataforma GLAS

Como se ha mencionado al principio del documento, el proyecto GLAS tiene como objetivo mejorar la mejora de los adultos mediante la identificación y validación de sus competencias básicas (lengua, matemáticas y TIC) y mejorar las competencias de los profesionales de la educación y la orientación de adultos.

Esta base de datos ofrece una visión general de las diferentes herramientas útiles para orientar la identificación, la evaluación y la validación de las competencias en diferentes países de la UE. Esta plataforma es accesible para todos los profesionales de la educación de adultos y de la orientación. Esta herramienta permite el intercambio de buenas prácticas en todo el mundo. Además de esta base de datos, la plataforma consta de un foro en el que los orientadores pueden intercambiar sus puntos de vista, proponer debates, comentar cuestiones que surjan de la práctica profesional, fomentar el

aprendizaje entre iguales y proporcionar apoyo para el uso de las herramientas disponibles en la plataforma (plataforma del proyecto GLAS, 2021).

Puede acceder a la plataforma [aquí](#) o buscando glas-project.eu en Internet.

5.4.4. Documentación

La documentación sigue normalmente a la fase de identificación e implica la aportación de pruebas de los resultados de aprendizaje adquiridos. Esto puede llevarse a cabo a través de la "construcción" de un portafolio que suele incluir un CV y un historial profesional del adulto, con documentos y/o muestras de trabajo que atestiguan sus logros de aprendizaje. Potencialmente, la diversidad de pruebas que se pueden utilizar es tan variada como las experiencias de aprendizaje de los adultos y la imaginación del adulto y del asesor. Las pruebas pueden ser en papel o en formato digital.

Las auditorías de habilidades pueden utilizar diferentes herramientas y métodos, pero normalmente requerirán una combinación de diálogo y pruebas/evaluaciones estandarizadas. También se utilizan con frecuencia las autoevaluaciones (CEDEFOP, 2009).

A la hora de decidir qué puede contar como prueba, es útil que el adulto y los asesores se pregunten

- ¿Qué estoy asumiendo para decidir que no creo que pueda aceptar esta evidencia?
- ¿Por qué no creo que pueda evidenciar este aprendizaje?
- ¿Por qué no creo que esa evidencia sea aceptable?

Dado que el adulto está en el centro del proceso de evaluación, el orientador debe motivar a los adultos a asumir la responsabilidad de evidenciar su propio aprendizaje, formal, no formal e informal. Exigir a los alumnos que sigan y registren activamente su progreso en el aprendizaje garantiza su compromiso con el seguimiento y la evaluación y con el propio aprendizaje. Esto incluye que el adulto asuma la responsabilidad de documentar sus logros de aprendizaje.

5.4.4.1. El rol del consejero

- Preparación del expediente del adulto

Este expediente se compone de toda la información documental y otras pruebas aportadas por el adulto. La información debe estar bien estructurada, con las pruebas que la justifican. Sirve al orientador para el diagnóstico del adulto y para la autoevaluación y el autoconocimiento del adulto. Este documento permite al adulto ser consciente de sus capacidades y carencias, aspecto clave para vincularlo a un proyecto formativo y profesional relacionado con el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

- Justificación de la información

El papel del consejero es evaluar si la información proporcionada por el adulto justifica su competencia profesional para la validación. Para ello, la información debe seguir los siguientes aspectos:

- suficiencia: la información debe cumplir con todos los aspectos incluidos en la competencia, permitiendo al consejero justificar la competencia profesional del adulto.
 - autenticidad: hay aspectos que requieren de terceros, ya que son difíciles de verificar.
 - oportunidad: el adulto debe ser competente en el momento en que se va a validar la competencia.
 - pertinencia: sólo debe reflejarse la información del adulto que esté relacionada con la competencia.
- Sintetizar la información

Una vez que el adulto ha aportado toda la información y documentación para el proceso, el asesor debe sintetizarla. Sirve de apoyo para la elaboración del informe del orientador.

5.4.4.2. Herramientas para la presentación de pruebas

Los métodos recogidos para la recopilación de pruebas deben documentarse posteriormente. La documentación no sólo permite la evaluación, sino que también puede ser un resultado independiente para la validación.

Exigir a los alumnos que sigan y registren activamente el progreso de su aprendizaje garantiza su participación en el seguimiento y la evaluación de su propio progreso. Esto incluye que el adulto se responsabilice de la documentación de las pruebas. Los portafolios de evaluación del aprendizaje pueden ofrecer un ejemplo de formato y método transferible y probado para que los adultos recojan sus pruebas documentales del aprendizaje informal, no formal y formal dentro del proceso de validación.

- Currículum vitae o declaración de competencias individuales

Es uno de los métodos más comunes para documentar los conocimientos, las habilidades y las competencias de los adultos. Se utiliza principalmente para las solicitudes de empleo y difiere de un país a otro. El CV es una declaración de las cualificaciones y experiencias individuales, además de indicar las competencias derivadas de éstas, como en el caso del CV Europass. En cuanto a las declaraciones de competencias, pueden considerarse como una lista de competencias o seguir el formato del CV con una sección estructurada donde se enumeran las competencias.

- Informes de terceros

Los informes de terceros pueden adoptar varias formas. Pueden ser cartas de referencia de supervisores o empleados. Son habituales, pero los empleados suelen tener dificultades para acreditar su experiencia laboral real, especialmente cuando su rendimiento supera las competencias asignadas al puesto. Estos informes pueden ayudar a documentar las tareas reales realizadas.

- Portafolio de competencias

El portafolio es uno de los métodos de documentación más complejos y más utilizados. Utiliza una combinación de instrumentos para obtener pruebas de las competencias del adulto, aportando logros y éxitos. Debe incluir pruebas obtenidas por diferentes métodos. Este portafolio permite a la persona someterse a un proceso de validación, pero también es útil para la búsqueda de empleo o para complementar la formación. Puede ayudar a las personas a salir de una situación de exclusión social. Es un ejercicio que requiere mucho tiempo. Es necesario que los conocimientos recogidos estén debidamente documentados para evitar dificultades a la hora de validarlos. Elaborar este documento puede ser complicado para el adulto, por lo que el orientador debe informarle y guiarle. La ayuda del orientador y la autorreflexión aportan más equidad y eficacia al portafolio. Si este documento está relacionado con la educación formal, es aconsejable contar con orientación para utilizar los términos teóricos adecuados.

- Portafolio electrónico

JISC (2021) describe una cartera electrónica como una "colección de artefactos digitales que articulan experiencias, logros y aprendizaje". Puede incluir audio y video.

Los portafolios de evaluación de los aprendices ofrecen un ejemplo de formato y método transferible y probado para que los adultos recojan sus pruebas documentales de aprendizaje informal, no formal y formal dentro del proceso de validación.

No existe un único tipo de sistema de cartera electrónica. Dado que los portafolios electrónicos pueden servir para diferentes propósitos y están pensados para su uso en diferentes escenarios, se pueden utilizar diversos tipos de sistemas, desde herramientas basadas en el Entorno Virtual de Aprendizaje (VLE) (FutureLearn, 2021) hasta sistemas comerciales y productos de código abierto como Moodle.

Evidenciar el aprendizaje: portafolio de aprendizaje

En el Reino Unido, el aprendizaje combina la formación práctica en un puesto de trabajo con los estudios. No hay límite de edad. Un aprendiz es contratado por un empleador en un puesto de aprendiz de al menos 30 horas semanales. Algunos grandes empleadores también imparten directamente la formación en el marco del aprendizaje correspondiente. Todos los demás empleadores trabajan con un proveedor de formación local, privado o público, registrado para impartir el marco de aprendizaje.

La mayoría de los aprendices pasan un día a la semana en la sede de los proveedores de formación. El proveedor de formación imparte un buen porcentaje de los elementos de conocimiento, junto con habilidades básicas como el cálculo, el lenguaje y las habilidades

digitales. Los evaluadores cualificados visitan regularmente al aprendiz en su lugar de trabajo para ofrecerle información, asesoramiento y orientación, así como para observarle en el desempeño de sus funciones, lo que forma parte del proceso de evaluación.

En Inglaterra, East Midlands Housing Group tiene una academia de aprendizaje. Los aprendices deben reunir y registrar pruebas de sus logros/competencias en relación con un conjunto de competencias predeterminadas que se ajustan a su marco de aprendizaje y, si no tienen cualificaciones formales, deben demostrar que han adquirido las habilidades básicas requeridas.

Los aprendices son responsables de recopilar sus pruebas en una carpeta específica e identificar cuándo creen que han cumplido con las competencias, ya sean conocimientos y/o habilidades demostrables. Esto otorga claramente la responsabilidad al aprendiz.

En algunos casos, los aprendices utilizan una cartera electrónica, que les permite ver claramente lo que han logrado y lo que les queda por hacer. Los empleadores también tienen acceso a la cartera electrónica para supervisar el progreso de sus aprendices. Las pruebas que se cargan incluyen trabajos escritos, hojas de observación y declaraciones de testigos de miembros experimentados del personal, además de fotos o vídeos. Se trata de un método que gusta mucho, ya que la mayoría de los alumnos tienen su propio teléfono móvil digital y es fácil.

- Insignias digitales

Proporcionan un método innovador de evaluación de las competencias de los adultos. Reconocen el aprendizaje adquirido fuera de la educación formal y validan el logro, la habilidad o las competencias obtenidas. Una insignia es una imagen que contiene metadatos incrustados. Incluye un registro del receptor de la insignia, el emisor de esta, los criterios para obtenerla y las pruebas que la respaldan. Las insignias digitales tienen múltiples ventajas en el contexto de la evaluación y validación del aprendizaje no formal e informal.



Figura 1: Insignias digitales: <https://openbadges.org/>

Las insignias digitales:

- Se comparten fácilmente, por ejemplo, a través de las redes sociales con los empleadores o las instituciones educativas
- Pueden almacenarse de forma segura, por ejemplo, en un portafolio o una mochila virtual

- Evidencian trozos de aprendizaje
- Reconocer las competencias, así como las habilidades y los conocimientos

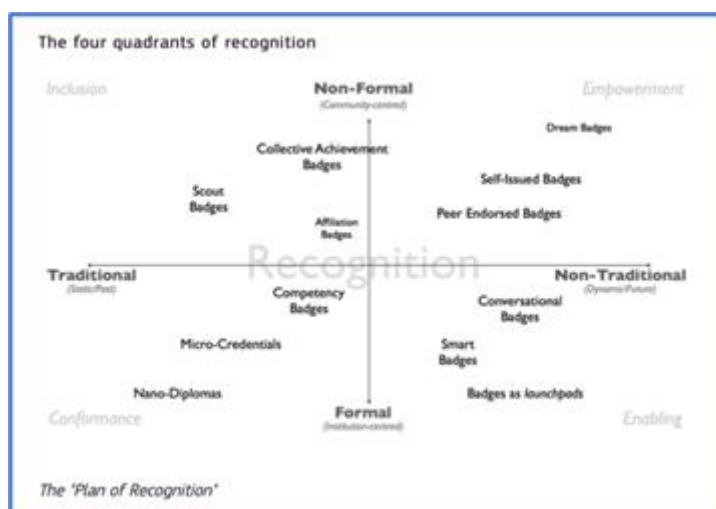


Figura 2: Ravet, S. (2017) recognising and recording learning using digital badges.

- No pueden ser robados o modificados, pero se pueden añadir avales o pruebas complementarias
- Son propiedad del adulto y no de una institución educativa, por lo que contribuyen a un enfoque de evaluación y validación centrado en el adulto (Vega y García, 2020)
- Son utilizados por la UNESCO para hacer un seguimiento del aprendizaje y ofrecer a las personas una forma valiosa y fiable de demostrar sus habilidades y conocimientos. La plataforma conecta a los alumnos con los proveedores de aprendizaje y los empleadores, todo en un espacio digital, lo que permite a los empleadores encontrar a la persona adecuada para un trabajo.

5.4.4.3. Marcos

- Digital

El DigComp 2.1 de la UE (Carretero, Vuorikari & Punie, 2018) identifica los componentes clave de la competencia digital en cinco áreas:

- Alfabetización en información y datos
- Comunicación y colaboración
- Creación de contenidos digitales
- Seguridad
- Resolución de problemas

A partir de este modelo conceptual, DigComp presenta ocho niveles de competencia, desde el más básico hasta el más avanzado, y ofrece ejemplos de uso aplicados al ámbito del aprendizaje y el empleo. DigComp no sólo proporciona un lenguaje y una terminología comunes para hablar y diseñar nuevos proyectos sobre competencia digital en todo tipo de ámbitos, sino también una orientación y un apoyo esenciales en

la definición de las acciones de educación y formación para desarrollar la competencia digital.

- Aritmética

Aunque en la actualidad no existe ningún marco para la aritmética que se haya adoptado en toda la UE, el Marco Común Europeo de Aritmética (Universidad de Ciencias Aplicadas de Utrecht, 2021), es una herramienta que se ha diseñado en los Países Bajos para mejorar la aritmética de los individuos. Examina el contenido, las habilidades, la actitud y los aspectos afectivos y psicológicos, y está destinado a los profesores, los proveedores de cursos sobre aritmética, los responsables políticos y los políticos.

- Lingüística

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es una norma internacional para describir los conocimientos de idiomas. Describe la capacidad lingüística en una escala de seis puntos, desde el A1 para los principiantes, hasta el C2 para los que dominan un idioma. El MCER se creó sin referencia a ninguna lengua específica, lo que garantiza su pertinencia y aplicabilidad general. Los descriptores especifican el dominio progresivo de cada habilidad, que se califica en una escala de seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2).

- El Marco Europeo de Cualificación (MEC)

El MEC (Unión Europea, 2008) es un marco de referencia común europeo cuyo objetivo es que las cualificaciones sean más legibles y comprensibles en los distintos países y sistemas.

Los resultados del aprendizaje expresan lo que los individuos saben, comprenden y pueden hacer al final de un proceso de aprendizaje, y cada país miembro desarrolla marcos nacionales de cualificaciones (MNC) para aplicar el MEC.

El MEC abarca todos los tipos y niveles de cualificación, y el uso de los resultados del aprendizaje deja claro lo que una persona sabe, comprende y puede hacer. El nivel aumenta según el nivel de competencia, el nivel 1 es el más bajo y el ocho el más alto. Y lo que es más importante, el MEC está estrechamente vinculado a los marcos nacionales de cualificaciones, de modo que puede proporcionar un mapa completo de todos los tipos y niveles de cualificaciones en Europa, que son cada vez más accesibles a través de las bases de datos de cualificaciones.

El consejero necesita:

- Un amplio conocimiento de los respectivos marcos de cualificación y necesita entender los marcos que se aplican
- Una capacidad para hacer que esta información sea accesible para el adulto individual de tal manera que pueda tener el control del proceso y hacer elecciones y decisiones informadas sobre la validación de su aprendizaje previo y cualquier aprendizaje adicional formal, no formal e informal

recomendado para lograr la certificación y el progreso en sus aspiraciones domésticas, de educación cívica o de empleo.

5.4.5. Evaluación

Según CEDEFOP (2014), la evaluación es el:

“proceso de valoración de los conocimientos, al saber hacer, las habilidades y/o las competencias de un individuo en función de criterios predefinidos (expectativas de aprendizaje, medición de los resultados de aprendizaje), la evaluación suele ir seguida de una certificación”.

En enero, SOLAS (2018) publicó el Manual de Directrices Nacionales en el que se afirma que: la evaluación está centrada en el alumno; se basa en los conocimientos, las habilidades, los objetivos y las aspiraciones del individuo; se debe evaluar cualquier dimensión de alfabetización o aritmética que la persona necesite para alcanzar su objetivo; la participación es voluntaria y confidencial.

El proceso de evaluación puede ser formal o informal, estructurado o no estructurado, pero siempre plantea una pregunta y la respuesta siempre lleva a la acción. La forma que adopte esa acción dependerá de los objetivos y las aspiraciones del alumno. Algunos ejemplos son los objetivos educativos, por ejemplo, obtener una cualificación, los objetivos económicos, por ejemplo, encontrar un trabajo o avanzar en su actual trabajo.

La evaluación de las competencias básicas suele consistir en una evaluación inicial más una evaluación continua de las competencias numéricas, de lectura y escritura y puede utilizar enfoques tanto sumativos como formativos, por ejemplo: Formativo: ayudar al adulto a aumentar su confianza en sí mismo; Sumativo: Identificar cómo el adulto podría adquirir un aprendizaje a pequeña escala (microaprendizaje) (CEDEFOP, 2009).

Para la fase de evaluación, es útil tener en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Necesita adaptar las herramientas de evaluación a las necesidades y características del individuo?
- ¿En qué medida ha basado su selección de herramientas de evaluación en su fiabilidad y/o validez?
- ¿Qué punto de referencia (estándar) está utilizando? ¿Son adecuados para captar la variación individual que caracteriza el aprendizaje no formal e informal?
- ¿Conocen el adulto y/o los posibles empleadores e instituciones educativas las condiciones de la evaluación en términos de procedimiento, herramientas y normas de evaluación/valoración?

Es importante seleccionar una herramienta de evaluación o una combinación de herramientas que sean adecuadas para su finalidad, que ofrezcan a los adultos la oportunidad de llevar a cabo un proceso de autoconocimiento y que puedan utilizarse para extraer pruebas de los resultados de aprendizaje adquiridos en contextos formales, no formales e informales. Esto incluye ser capaz de identificar qué herramienta utilizar

en contextos específicos y cómo distinguir las herramientas de buena calidad de las de mala calidad.

Para algunos adultos, los métodos de conversación u observaciones pueden ser apropiados, mientras que, para otros, una prueba o examen puede ser más apropiado.

Los criterios que se deben tener en cuenta son:

- validez: ¿mide la herramienta lo que pretende medir?
- fiabilidad: ¿es fiable? es decir, ¿se obtendrán resultados idénticos cada vez que se evalúe a un adulto en las mismas condiciones?
- ¿Es justo? el grado en que una decisión de evaluación está libre de sesgos (dependencia del contexto, cultura y sesgo del consejero)
- Rango cognitivo: ¿permite la herramienta a los asesores juzgar la amplitud y profundidad del aprendizaje del candidato?
- Es adecuado para el propósito de la evaluación: ¿se ajusta la herramienta de evaluación al uso para el que está destinada?

El adulto, tras una introducción a una serie de herramientas por parte del asesor, podría tomar la decisión final sobre la elección de las herramientas de evaluación. Estas podrían incluir pruebas en línea o fuera de línea; herramientas de autoevaluación, demostraciones; ensayos; métodos biográficos.

Las posibles herramientas también podrían incluir enfoques de evaluación innovadores y emergentes:

- El proyecto exploró el uso de métodos de evaluación innovadores para la validación. Entre los ejemplos se incluyen las insignias digitales (IMS Global Learning Consortium, 2020) que son validadas por los empleadores que definen los objetivos de aprendizaje (generalmente no formales o informales). Las insignias digitales también son utilizadas por las Ciudades del Aprendizaje (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje Permanente, 2021).
- El informe State of Play de la AEE (2021): Basic skills development in selected European countries (Desarrollo de competencias básicas en determinados países europeos) ofrece una visión de las prácticas e iniciativas políticas en curso en materia de desarrollo de competencias básicas relativas a los adultos con educación primaria, inferior a la primaria y secundaria inferior en determinados países.
- En Irlanda, la evaluación inicial y continua de la alfabetización, la aritmética y las competencias digitales de los adultos se lleva a cabo mediante la evaluación. El alumno demuestra su capacidad participando en tareas complejas que ponen a prueba sus capacidades técnicas, habilidades y competencias en dimensiones más amplias del aprendizaje. El rendimiento se evalúa y se registra de acuerdo con criterios o resultados específicos.

5.4.5.1. El papel del consejero

- Elaboración del informe del consejero

El informe del asesor es un documento elaborado al final de la fase de documentación. El objetivo del informe es justificar las competencias profesionales aportadas por el adulto en las primeras fases del proceso de validación del aprendizaje no formal e informal. Debe abarcar la información profesional y las personas proporcionadas por el adulto. El orientador debe dar una explicación razonada de la información presentada, realizando un diagnóstico que dé acceso o no a la fase de evaluación y certificación.

- El informe del consejero

La elaboración de este informe es la culminación de la fase de identificación y valoración y el enlace con la fase de evaluación. Una de las funciones del consejero es preparar un informe sobre el adulto para el proceso de validación. Su objetivo es justificar las competencias profesionales que el adulto ha aportado durante la fase de evaluación, ayudando a la Comisión a optimizar el proceso de evaluación. Debe reflejar los resultados del proceso de recogida de información profesional y/o las pruebas aportadas. Este informe está relacionado con la idoneidad del adulto para participar en el proceso de evaluación y sobre las competencias profesionales que considera suficientemente justificadas y la formación necesaria para completar la Unidad de Competencia a evaluar. Este informe se compone con una sistematización de las evidencias de las competencias, relacionadas con la información profesional y las pruebas aportadas para la evaluación. Incluye la conveniencia de que el adulto acceda a la siguiente fase, pudiendo incluir dos evaluaciones (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021):

- Positivo: cuando la información y las pruebas profesionales presentadas cumplen los requisitos de la evaluación.
- Negativo: cuando la información y las pruebas profesionales no cumplen con la evaluación y hay pocas posibilidades de aprobarla.

Además, el consejero debe ofrecer una explicación razonada de la información y las pruebas profesionales y argumentar un diagnóstico de su valoración de su trayectoria profesional y educativa.

La estructura del informe debe ser la siguiente:

- Datos personales del adulto
- Información sobre la unidad de competencia sobre la que se ha asesorado
- Modalidad de asesoramiento: presencial/telemático e información sobre las diferentes sesiones.
- Base del informe:
 - Competencias profesionales justificadas
 - Argumentación del diagnóstico de la evaluación.
- Diagnóstico de asesoramiento: positivo/negativo y decisión del solicitante

- Propuesta de formación
- Consejero implicado en el proceso

- Acciones y comunicación de resultados

Una vez finalizado el informe, el orientador debe comunicar los resultados de esta fase al adulto. Comienza con una revisión de las acciones y las pruebas aportadas. A continuación, se informa al adulto si tiene condiciones suficientes para lograr la evaluación de la competencia.

En el caso de un resultado negativo, se explicarán las razones y se propondrá un plan de formación para que el adulto pueda lograr la validación de la competencia en futuras acciones. Si el adulto desea acceder a la fase de evaluación, el orientador debe reflejarlo en el informe. Esta es la comunicación más delicada. Para ello, la información debe argumentarse con datos concretos y tangibles.

Si el adulto pasa a la fase de evaluación, es necesario hacerle ver las competencias profesionales que posee. También hay que informarle si le faltan competencias para conseguir la validación, las necesidades y las opciones de formación.

Cuando el orientador ha terminado el proceso de evaluación, se traslada toda la documentación para que sea evaluada por los expertos y debe justificar todas las acciones que ha desarrollado en la fase de documentación.

5.4.6. Certificación

Los adultos que no tienen ninguna o pocas cualificaciones certificadas pueden no estar familiarizados, más allá de los recuerdos o los temores de presentarse a los exámenes y fracasar en ellos, con el fundamento y los requisitos de la certificación. En consecuencia, para algunos la idea de un certificado de un organismo de certificación puede parecer un enorme obstáculo, que están seguros de que caerá.

¿Qué estás asumiendo?

Tomada del trabajo de Nancy Kline la pregunta: "¿Qué estás asumiendo que te está haciendo pensar que no puedes lograr la certificación?" puede ser increíblemente útil en este caso. La respuesta del adulto puede ayudarle a desbloquear su propio pensamiento y proporcionar al asesor la visión que necesita para ayudar a la persona a entender la certificación de una manera que reduzca sus dudas o miedos y le permita ver la certificación como algo alcanzable para él y algo de lo que esperar y estar orgulloso. Todos los educadores de adultos están familiarizados con lo poderoso que es ese primer "certificado" formal para los adultos sin cualificaciones previas como algo alcanzable para ellos mismos. Será útil durante el proceso de convalidación ir concienciándoles de ello y proporcionándoles ejemplos para que se den cuenta de que si su convalidación va a desembocar en un certificado habrá que seguir algunos pasos: alcanzables e importantes para que los demás valoren su certificación como igual a la

adquirida a través de la educación formal. Preparándose para entender la etapa de certificación, es necesario plantearse las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se garantiza la credibilidad de la autoridad/organismo adjudicador?
- ¿En qué medida los resultados de la validación (documentos, carteras, certificados, etc.) pueden intercambiarse en cualificaciones formales y oportunidades de educación y/o empleo?

5.4.6.1. Coherencia y credibilidad

Aunque a nivel de políticas, varios países de la UE han hecho progresos significativos en el desarrollo de marcos y el número de países sin una estrategia nacional de validación ha disminuido (CEDEFOP, 2015).

La credibilidad y el conocimiento de cualquier proceso de validación y su resultado es una cuestión importante. La jerarquía tradicional de las instituciones y las formas de aprendizaje, con la Universidad en la cúspide, hace que las personas, incluidas las que tienen un aprendizaje informal o no formal, no consideren el aprendizaje como equivalente al que tiene lugar en las instituciones. Esto, a su vez, hace que las personas sospechen que la duplicación de las diferentes formas de aprendizaje no tiene realmente el mismo valor: no es tan duro, no es tan riguroso, no es tan serio, no es tan valioso. Si incluso algunos adultos, servicios de orientación, proveedores de educación, organismos de adjudicación, empleadores y políticos se niegan a reconocer y valorar la evaluación y la validación del aprendizaje informal y no formal, el sí se tambalea, no se confía en él y, finalmente, hace que el progreso sea demasiado lento para ayudar a los adultos poco cualificados. Si se confía en él, los resultados serán más beneficiosos para el adulto y la sociedad en términos de ciudadanía, educación o empleo del adulto y el objetivo de recualificación y mejora de las cualificaciones de los adultos menos formados de Europa.

La certificación del aprendizaje no formal e informal debe realizarse en función de puntos de referencia acordados, como las cualificaciones reconocidas o las normas profesionales. Mientras que la fase de identificación y documentación de la validación no necesita una norma formalizada, la evaluación y la certificación de la equivalencia a una cualificación deben llevarse a cabo según normas acordadas y aprobadas basadas en los resultados del aprendizaje. Para garantizar la coherencia del sistema de validación, es importante utilizar normas que sean iguales o equivalentes a las de las cualificaciones obtenidas a través de programas de educación formal.

5.4.6.2. Efectos de la acreditación de competencias

La acreditación de una unidad de competencia adquirida por este proceso tiene el efecto de una acreditación parcial y acumulativa, con la finalidad de completar la formación para la obtención del correspondiente título o certificado.

Corresponde a la Administración educativa el reconocimiento de las unidades de competencia acreditadas, que facilitará la convalidación de los módulos profesionales correspondientes, y que se establece en cada uno de los títulos.

Corresponde a la Administración Laboral el reconocimiento de las unidades de competencia acreditadas que eximirán de los módulos formativos asociados a las unidades de competencia de los certificados de profesionalidad que se establezcan en cada uno de los títulos.

El proceso de convalidación podrá dar lugar a la obtención de una formación completa o parcial. Por ello, el orientador deberá informar al candidato e indicar en su informe las posibles opciones formativas para lograr la finalización del conjunto de módulos/tareas del programa.

5.4.7. Seguimiento y continuidad del proceso de validación

El procedimiento se apoya en mecanismos de calidad para garantizar que los procesos aplicados se realizan de acuerdo con los requisitos administrativos y metodológicos diseñados para ello.

El proceso requiere total transparencia y se basa en un conjunto de instrumentos que deben ser válidos y con una dedicación rigurosa y sistemática, obteniendo resultados homogéneos y fiables.

La singularidad del proceso de orientación se basa en su carácter individual, en una doble vertiente: la del adulto y la del orientador. Por ello, para evitar distracciones, deben establecerse criterios de actuación estandarizados y adaptados a la diversidad de casos que puedan presentarse, de forma que los resultados obtenidos sean equivalentes o similares, independientemente de quien realice el proceso de asesoramiento.

El control de calidad del proceso debe definir los objetivos, mantener la uniformidad de criterios y establecer un registro que funcione como garante de la calidad.

Las acciones llevadas a cabo por el asesor, junto con las decisiones tomadas en relación con el participante, deben registrarse para conocer la trazabilidad y el seguimiento a lo largo del proceso.

La comprobación del seguimiento y control del proceso de validación debe ir encaminada a confirmar que las actuaciones se están llevando a cabo según los criterios establecidos, con una interpretación homogénea a la hora de evaluar a los candidatos.

El orientador debe analizar los resultados, en primer lugar, autoevaluando al mismo tiempo su actuación en el proceso.

6. REFERENCIAS

Alja Gladek, N. (2021) *Advisory tools and tools for evaluation of knowledge and skills*.
<https://isio.acs.si/doc/N-642-1.pdf>

- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2018) *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. DOI. 10.2760/38842.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en>
- CEDEFOP (2009) *European guidelines for validating non-formal and informal learning*.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054>
- CEDEFOP (2012) *The Council Recommendation on validation of non-formal and informal learning: implications for mobility*
[https://www.cedefop.europa.eu/files/Council Recommendation on the validation 20 December 2012.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/Council_Recommendation_on_the_validation_20_December_2012.pdf)
- CEDEFOP (2014) *Use of validation by enterprises for human resource and career development purposes*. https://www.cedefop.europa.eu/files/3065_en.pdf
- CEDEFOP (2014). *Terminology of European education and training policy (second edition)*. A selection of 130 key terms. Luxembourg: Publications Office of European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf
- CEDEFOP (2015) *European guidelines for validation non-formal and informal learning*.
https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_en.pdf
- CEDEFOP (2018) *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update*
https://www.cedefop.europa.eu/files/8610_en_executive_summary.pdf
- CEDEFOP (2019) *Coordinating guidance and validation*
https://www.cedefop.europa.eu/files/5575_en.pdf
- CEDEFOP (2019) *Coordination and Validation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; N° 75.
<http://data.europa.eu/doi/10.2801/801290>
- CEDEFOP (2020) *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Volume 2: Cedefop analytical framework for developing coordinated and coherent approaches to upskilling pathways for low-skilled adults (N.o 113)*. CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3082>
- CEDEFOP (2020) *Validation of non-formal and informal learning*.
<https://www.cedefop.europa.eu/sv/toolkits/vet-toolkit-tackling-early-leaving/intervention-approaches/validation-non-formal-and-informal-learning>
- Council of the European Union (2012) *Council Recommendation of 20 of December 2012 on the validation on of non-formal and informal learning*.

https://www.cedefop.europa.eu/files/Council_Recommendation_on_the_validation_20_December_2012.pdf

Council of the European Union (2013) The European Council in 2012.

<https://www.consilium.europa.eu/en/documents-publications/publications/european-council-2012/>

Council of the European Union (2018) *Council Recommendation of 22 of May 2018 on key competences for lifelong learning*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC

Department for Education (2019) *Essential digital skills framework. Guidance*. UK Government. <https://www.gov.uk/government/publications/essential-digital-skills-framework/essential-digital-skills-framework>

Duvekot, Ruud (2014) *Validation of Prior Learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all: The Power of VPL*. https://www.researchgate.net/publication/267335617_The_Power_of_VPL_Validation_of_Prior_Learning_as_a_multi-targeted_approach_for_access_to_learning_opportunities_for_all

EPALE (2019) *Basic Skills Development of Adults*.

<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/basic-skills-development-adults>

EPALE (2020) *OER Building skills for life and engaging low-skilled adults in learning*.

<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/oer-building-skills-life-and-engaging-low-skilled-adults-learning>

EPALE (2020) *Specific Needs of Low-Skilled Adults in Education*.

<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/specific-needs-low-skilled-adults>

European Association for the Education of Adults (EAEA) (2018) *PIAAC-OECD Survey of Adult Skills: a wake-up call for Europe*. https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/piaac-analysis_wakeup-call-for-europe.pdf

European Association for the Education of Adults (EAEA) (2016) *Action plan for validation and non-formal adult education (AVA)*.

<https://eaea.org/project/action-plan-for-validation-and-non-formal-adult-education-ava/?pid=4695>

European Association for the Education of Adults (EAEA) (2021) *Collection of good practice on e-guidance*. <https://eaea.org/2021/06/08/collection-of-good-practice-on-e-guidance-across-europe/>

European Association for the Education of Adults (EAEA) (2021). *Basic skills development in selected European countries: State of play report March 2021*. BLUESS Project.

https://eaea.org/wp-content/uploads/2021/03/BLUESS-state-of-play_report.pdf

- European Association for the Education of Adults (EAEA) (2021). *Motivating Low-Skilled Adults in Accessing Upskilling Pathways to Increase Job Opportunities (MOTIV-ACTION)* <https://eaea.org/our-work/projects3/motiv-action/>
- European Commission (2013) *The Survey of Adults Skills (PIAAC): Implications for education and training policies in Europe.*
<https://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC%20EU%20Analysis%2008%2010%202013%20-%20WEB%20version.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021) *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union European Union (2021) Europass. <https://europa.eu/europass/en>
- European Union (2008) *The European Qualification Framework (EQF).*
<https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-efq>
- EUROSTAT (2011) *International Standard Classification of Education (ISCED)*
[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International Standard Classification of Education \(ISCED\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED))
- EUROSTAT (2016) *Classification of learning activities (CLA)*
<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf/978de2eb-5fc9-4447-84d6-d0b5f7bee723?t=1474530646000>
- FutureLearn (2021). *Introduction to Virtual Learning Environments.*
<https://www.futurelearn.com/info/courses/blended-learning-getting-started/0/steps/7856>
- Gandy, K., King, K., Streeter Hurlle P., Bustin C. & Glazebrook, K. (2016) *Poverty and decision-making: How behavioral science can improve opportunity in the UK. Full report.* London. The Behavioral Insights Team.
<http://www.behaviouralinsights.co.uk/wp-content/uploads/2017/02/JRF-poverty-and-decision-making.pdf>
- GLAS project platform (2021). <https://glas-project.eu/>
- Gradecam (2020) *What is a Standards-Based Assessment?*
<https://gradecam.com/2020/07/what-is-a-standards-based-assessment/>
- Guidance and Orientation for Adult Learners (GOAL) (2018) <https://adultguidance.eu/>
- Hilhorst, S., Lockey, A., & Speight, T. (2018) *A Society of Readers Demos p. 26.* [26. Microsoft Word - A Society of Readers - Formatted.docx \(resources.s3.amazonaws.com\)](https://resources.s3.amazonaws.com)

- IAEVG (2018). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*. The International Association for Educational and Vocational Guidance. <https://iaevg.com/Framework>
- IMS Global Learning Consortium Inc. (2020) *Open Badges - Global Badges Hub*. <https://openbadges.org/>
- Institute for Employment Research (2021) *National Guidance Research Forum*. University of Warwick. <https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/ngrf/effectiveguidance/improvingpractice/guidance-practice/#Ethical%20practice%20-%20underpinning%20guidance%20everywhere?>
- International Vrouwen Centrum (2020). <https://ivcdenhelder.nl/>
- JISC (2021) <https://www.jisc.ac.uk/about>
- Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM) (2021) *Formal, non-formal and informal learning*. <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning>
- Maguire, A & Lyons, C. (2017) *Basic Digital Skills UK Report 2017, IPOs MORI* <https://www.ipsos.com/ipsos-mori/en-uk/basic-digital-skills-uk-report-2017>
- Martín Pérez, A., & Miranda Santana, C. (2009). *The profile of the assessor in the certification of professional competence: A new educational role*. *Inter-University Electronic Journal of Teacher Training*, 12, 173-180.
- Money Advice Service (2013). *The Financial Capability of the UK*. <https://mascdn.azureedge.net/cms/the-financial-capability-of-the-uk.pdf>
- Mulvey, M.R. (2002) *Ethical practice in guidance: Do the right thing*. In *Constructing the Future, Social Inclusion: policy and practice*, pp 79-89. Stourbridge: ICG. ISBN 0-90-307616-0
- Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe (NICE). (2012). *NICE HANDBOOK for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. <https://nice-network.eu/pub/>
- Nursing and Midwifery Board Ahpra (2015) *Framework for assessing standards for practice for registered nurses, enrolled nurses and midwives*. <https://www.nursingmidwiferyboard.gov.au/codes-guidelines-statements/frameworks/framework-for-assessing-national-competency-standards.aspx>
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: Executive Summary*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

- OECD (2016) *PISA: Results in focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- OECD (2019) *Getting Skills Right: Engaging low-skilled adults in learning*. <https://www.oecd.org/els/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf>
- OECD (2019) *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_be1a9160-en
- OECD (2021) *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) Survey of Adult Skills*. <https://www.oecd.org/skills/piaac/>
- Office for National Statistics (2011) 2011 Census. <https://www.ons.gov.uk/census/2011census>
- Plant, P. (2001) *Quality in careers guidance: A paper prepared for an OECD review of policies for information, guidance and counselling services*. OECD. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/2698228.pdf>
- Public Health Scotland. (2021). *Adverse Childhood Experiences (ACEs)*. <http://www.healthscotland.scot/population-groups/children/adverse-childhood-experiences-aces/overview-of-aces>
- Ravet, S. (2017) *Open badges: Recognising informal learning*. EPALE blog. 17 July. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/open-badges-recognising-informal-learning>
- SAMA (2021) *Individual Competency Assessment*. <https://www.strategicaccounts.org/en/tools/individual-competency-assessment/>
- Santarcangelo, M. D., & Miglionico, M. (2019). *Competence validation system for the operator working with refugees and asylum seekers*. https://reinclusion.eu/local/staticpage/files/IO5_V2_ES.pdf
- SOLAS (2018) *Assessing Adult Literacy and Numeracy. A Handbook of National Guidelines*. <https://www.solas.ie/f/70398/x/5451e6dd60/initial-and-ongoing-assessment-of-adult.pdf>
- Spanish Ministry of Education and Vocational Training. (2021). *Assessor's Guide for the recognition of Professional Competencies Acquired through Work Experience*. <https://www.todofp.es/dam/jcr:7ddc93b6-19df-46f8-acb4-0504e357ccbb/2021-gu-a-asesores-peac-ok.pdf>

- The Digital Age Project (2016) *Delivering digital literacy: A toolkit*. Leicester: Learning and Work Institute. <https://www.digital-age.org.uk/about-digital-age-northern-ireland/>
- The Glossary of Education Reform (2014) *Criterion-referenced test*. <https://www.edglossary.org/criterion-referenced-test/>
- The INNOVAL project (2016) <http://inno-val.eu/innoval-project/>
- The International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG) (2017) *Ethical Guidelines*. <https://iaevg.com/>
- The Quality Improvement Agency for Lifelong Learning ('QIA') (2007). *Initial assessment: checklist*. https://repository.excellencegateway.org.uk/Initial_assessment_-_checklist.pdf
- The Shannon Trust (2012) <https://www.shannontrust.org.uk/about-us/>
- The UK Career Development Institute (CDI) (2019) *Code of Ethics*. <https://www.thecdi.net/Code-of-Ethics>
- UIL | UNESCO Institute for Lifelong Learning (2015) *UNESCO Institute for Lifelong Learning Technical Note* <https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCOTEchNotesLLL.pdf>
- UNESCO (2015) *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232656>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2021) *UNESCO Global Network of Learning Cities*. <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities>
- University of Applied Sciences Utrecht (2021). *The Common European Numeracy Framework*. <https://www.internationalhu.com/research/projects/the-common-european-numeracy-framework>
- Vega, M.M., & García, S. (2020). *Learner-Centered Digital Badging with Distance Learning*. Intercultural Development Research Association (IDRA). <https://www.idra.org/resource-center/learner-centered-digital-badging-with-distance-learning/>
- Vilič Klenovšek, T., Pavlič, U., Mlinar, V., Svetina, M., Dr. Ažman, T., mag. Hrovatič, D., Jenko, G., Kuran, M., Planinšek Nanut, Z., Sulič, T. (2013). Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih. Andragoški center Slovenije.

Watson, A. (1994). *Strategies for the Assessment of Competence, The Vocational Aspect of Education*. Journal of Vocational Education & Training, 46(2), 155-165. <https://doi.org/10.1080/0305787940460205>

7. GLOSARIO DE TÉRMINOS

- **Competencia:** las competencias se definen como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes, donde:
 - Los conocimientos se componen de los hechos y las cifras, los conceptos, las ideas y las teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema determinado
 - Las destrezas se definen como la habilidad y la capacidad de llevar a cabo procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados
 - Las actitudes describen la disposición y la mentalidad para actuar o reaccionar ante ideas, personas o situaciones.
- **Competencias clave:** las competencias clave son aquellas que todos los individuos necesitan para la realización y el desarrollo personal, la empleabilidad, la inclusión social, el estilo de vida sostenible, el éxito de la vida en sociedades pacíficas, la gestión de la vida consciente de la salud y la ciudadanía activa. Las competencias pueden aplicarse en muchos contextos diferentes y en una variedad de combinaciones. Se solapan y entrelazan, los aspectos esenciales de un ámbito apoyarán la competencia en otro.
- **Competencias básicas:** UNESCO define las competencias básicas como los conocimientos fundamentales, así como los aspectos operativos de los conocimientos necesarios para el aprendizaje, el trabajo y la vida. Dentro del currículo, la alfabetización y la aritmética se consideran normalmente como habilidades fundacionales, esenciales o básicas. El término puede incluir una serie de habilidades que los individuos necesitan para vivir con éxito en la sociedad contemporánea.
- **Consejero:** El consejero en el proceso de validación de competencias es la persona que tiene contacto directo con el adulto poco cualificado en este caso. Se encarga de proporcionar información y asesoramiento a los adultos que participan en el proceso. Ayuda a incluir al adulto en el proceso y a preparar la evaluación y proporcionan orientación tras la decisión tomada en la evaluación.
- **Aprendizaje formal:** El aprendizaje formal es el que resulta de una educación institucionalizada, intencionada y planificada por organismos públicos y privados acreditados que forman parte del sistema educativo del país.
- **Aprendizaje no formal:** El aprendizaje no formal también es el resultado de un proceso institucionalizado, intencionado y planificado por cualquier proveedor

de educación. Representa una formación alternativa o complementaria a la adquirida dentro del sistema formal. Se dirige a todos los grupos de edad y generalmente se imparte en forma de cursos cortos, seminarios o talleres.

- **Aprendizaje informal:** El aprendizaje informal se entiende como un aprendizaje no institucionalizado, no programado ni adquirido intencionalmente, aunque pueda estar orientado. Se refiere a la experiencia adquirida en la vida cotidiana, en el círculo familiar, en el trabajo o en el entorno local.

- **Adultos poco cualificados:** Según la OCDE, los adultos poco cualificados son adultos con un nivel educativo bajo, es decir, aquellos cuya cualificación más alta es de nivel secundario inferior, lo que significa que no han completado la escuela secundaria o su equivalente. Además, los adultos poco cualificados se definen como adultos con un bajo nivel de competencias cognitivas, es decir, aquellos que obtienen una puntuación de nivel uno o inferior en la dimensión de alfabetización y/o aritmética de la encuesta de la OCDE sobre las competencias de los adultos (PIAAC). Se trata de adultos que, a lo sumo, pueden realizar tareas de lectura muy sencillas, como leer textos breves sobre temas conocidos, y tareas matemáticas, procesos de un solo paso o sencillos que implican contar, ordenar y realizar operaciones aritméticas básicas y comprender porcentajes sencillos.

- **Validación del aprendizaje no formal e informal:** La validación es un proceso mediante el cual un organismo autorizado confirma que una persona ha adquirido los resultados de aprendizaje medidos en relación con una norma pertinente y consta de cuatro fases:
 - Identificación, a través del diálogo, de la experiencia específica de la persona.
 - Documentación para hacer visible la experiencia de la persona
 - Evaluación formal de la experiencia
 - Certificación de los resultados de la evaluación, que puede conducir a una calificación total o parcial.