

Evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas.

Contexto y situación



Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>

Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Título: *Evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas. Contexto y situación.*



© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría General de Formación Profesional

Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo largo de la Vida

Marzo, 2022.

Coedita:

Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo largo de la Vida

Paseo del Prado, 28, 1ª Planta - 28014 Madrid

NIPO impresión: 847-22-010-9

NIPO en línea: 847-22-011-4

Las denominaciones empleadas y la presentación de los datos recogidos en esta publicación no implican juicio alguno por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre la condición de ninguno de los países o territorios mencionados. La publicación es fruto del trabajo colaborativo de las instituciones y técnicos participantes en el Proyecto denominado "Diseño de un modelo de evaluación y acreditación de competencias profesionales en personas adultas" [NºSRSS/S2019/058] y recoge la información que, a efectos de difusión, se ha considerado de interés para aproximarse al tema de referencia.

Evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas. Contexto y situación



Agradecimientos

A las siguientes instituciones internacionales por haber puesto a disposición documentación y conocimiento experto sobre la evaluación de competencias básicas en población adulta: European Basic Skills Network, Norwegian Agency for Lifelong Learning and Belongs, National Adult Literacy Agency de Irlanda, Instituto Politécnico de Porto y Universidad de Lisboa.

A las entidades sociales de ámbito nacional que han aportado contrastes puntuales sobre asuntos de interés para el cierre del proyecto, recordando la voz de los potenciales destinatarios del procedimiento de evaluación: Área de Educación de Cruz Roja Española, Federación Española de Universidades Populares, Subdirección de Educación de la Federación Española de Municipios y Provincias, y Federación de Asociaciones de Entidades de Personas Adultas.

A las Direcciones Generales de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas de las siguientes Comunidades Autónomas: Principado de Asturias, Cantabria, Castilla La Mancha, Extremadura, Comunidad de Madrid, La Rioja y Comunidad Valenciana, y a los colaboradores por ellas designados, por su participación sostenida en el proyecto de referencia de esta publicación, conforme a sus distintas etapas y para el logro de sus fines.



Índice

Prólogo	1
Nota introductoria y metodológica	4
1. Sobre el concepto de competencias básicas.....	10
1.1. Competencias básicas y aprendizaje adulto	13
2. La evaluación y acreditación de competencias básicas como instrumento de las políticas europeas de promoción del aprendizaje a lo largo de la vida	15
3. Aportaciones europeas en materia de evaluación y acreditación de competencias básicas	23
3.1. La diversidad de la población adulta como reto de la evaluación de competencias básicas.....	24
3.2. La necesidad de sensibilizar y motivar sobre la importancia de mejorar las competencias básicas	26
3.3. El lugar de trabajo como contexto de desarrollo de competencias básicas	29
3.4. La cooperación institucional e intersectorial para multiplicar la eficacia de la evaluación y acreditación de competencias básicas	30
3.5. De cómo visibilizar los aprendizajes previos y registrar lo acreditado	33
4. Indicadores de la situación de las competencias básicas y de la participación en formación de las personas adultas en España	36
4.1. Edad	39
4.2. Género	41
4.3. Población inmigrante	42
4.4. Territorio	46
5. Factores de calidad y condiciones de posibilidad de un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas	49
5.1. Identificación de la población destinataria y acceso al procedimiento	53
5.2. Difusión del procedimiento y orientación permanente a las personas.....	56
5.3. Marco de competencias básicas: resultados de aprendizaje y oferta formativa asociada	58
5.4 Registro de los aprendizajes previos y valor de lo acreditado	61
5.5. Recursos para la implementación y sostenibilidad del procedimiento	62
6. Recomendaciones para la evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas	65
a. Captación – Información	65
b. Asesoramiento	66
c. Evaluación e identificación de aprendizajes	66
d. Documentación - Portfolio de competencias	67
e. Marco de referencia para la evaluación	68
f. Informe de evaluación - Oferta formativa adaptada y flexible	68
g. Certificación - Aprendizaje determinado, documentado y evaluado	68
h. Valor de uso de las acreditaciones - Acceso a formación	69
i. Itinerario de mejora - Orientación sobre nuevos itinerarios formativos	69
7. Referencias.....	71
Anexo I. Glosario de términos	74

Índice de tablas

Tabla 1. Ficha metodológica.....	7
Tabla 2. Proceso de diagnóstico del contexto. Fase de encuesta sobre el diseño de un procedimiento para la evaluación y acreditación de competencias básicas. Participantes.....	8

Índice de figuras

Figura 1. Definición de competencia básica.....	11
---	----

Índice de gráficos

Gráfico 1. Población de 25 a 64 años que ha participado en formación en las últimas cuatro semanas, según nivel educativo de formación. 2020 (%).	40
Gráfico 2. Población de 25 a 64 años que ha participado en formación en las últimas cuatro semanas, según grupo de edad. 2020 (%).	40
Gráfico 3. Población extranjera en función de la Comunidad y Ciudad Autónoma. Padrón continuo. 2021 (%).	43
Gráfico 4. Población de 15 a 29 años de personas nacidas en el país y nacidos en el extranjero que no tienen empleo ni están en educación, por edad de llegada al país. 2017 (%). ..	44
Gráfico 5. Nivel de formación de las personas adultas (25-64 años,) por su origen. 2020 (%). ..	45
Gráfico 6. Personas entre 18 y 64 años según máximo nivel formativo alcanzado en función de las características sociodemográficas. 2020 (%).	46
Gráfico 7. Personas entre 18 y 64 años según máximo nivel educativo alcanzado por Comunidad y Ciudad Autónoma. 2016 (%).	47
Gráfico 8. Motivos que dificultan la participación en formación de las personas adultas en los últimos 12 meses por Comunidad Autónoma. 2016 (%).	48
Gráfico 9. Factores para asegurar la calidad y la igualdad de oportunidades de la evaluación y acreditación de competencias básicas en población adulta (n= 357).	52
Gráfico 10. Derivación de la persona adulta a los centros educativos que imparten educación y formación de personas adultas. (n=357) (%).	54
Gráfico 11. Perfiles de población meta y prioritaria susceptibles de participar en una evaluación y acreditación de competencias básicas. (n=357) (%).	55
Gráfico 12. Oferta formativa para personas adultas. (n=357) (%).	60
Gráfico 13. Propuestas de documentación y validación para evaluación de competencias básicas (n=313) (%).	62

Prólogo

La presente publicación “**Evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas. Contexto y situación**” es uno de los productos originados durante el desarrollo del proyecto que, con el título “Apoyo al diseño de un modelo de evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas en España”, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha llevado a cabo con la Comisión Europea, contando con la asistencia técnica de la Asociación Europea para la Educación de Adultos.

La Dirección General de Apoyo a las Reformas Estructurales de la Comisión Europea apoya a los países de la Unión Europea para diseñar y poner en práctica reformas estructurales en el contexto de sus esfuerzos por fomentar la creación de empleo y el crecimiento sostenible, fines a los que la evaluación y acreditación de competencias pretende contribuir de manera especial, tanto para optimizar el desempeño profesional (*upskilling*), como para contribuir al reciclaje en nuevos puestos (*reskilling*).

En este marco, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, tal y como consta en el Plan de Modernización de la Formación Profesional, considerando que el reconocimiento y acreditación de las competencias básicas y profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y vías no formales de aprendizaje era de interés estratégico, solicitó el apoyo de la Comisión para el análisis de los elementos definitorios de un modelo de evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas, y así impulsar la implementación de la Recomendación del Consejo europeo sobre “Itinerarios de mejora de las capacidades: nuevas oportunidades para adultos”.

La estructura del proyecto, de dos años de duración, ha comprendido en su primer año de desarrollo, el análisis de la situación en España (particularmente de nuestra experiencia en materia de evaluación inicial de competencias clave y de acreditación de competencias profesionales) y, también, el de experiencias europeas relevantes en esta materia. En un segundo momento y en base a estos análisis, el trabajo se ha centrado en identificar una serie de elementos fundamentales para alimentar el futuro diseño de un marco de referencia para la evaluación de competencias básicas en personas adultas, y un procedimiento para su acreditación.

Invertir en el desarrollo de las competencias básicas y profesionales es una necesidad de primer orden, tanto para el bienestar individual como social. En el momento de redacción de esta introducción, la Ley Orgánica de ordenación e integración de la Formación Profesional está en trámite parlamentario. En la transformación global del sistema de formación profesional que la Ley pretende, el título V, dedicado a la acreditación de competencias adquiridas por experiencia laboral y aprendizajes no formales, se entiende como un derecho permanente de la ciudadanía, que abre oportunidades de mejora tanto en el ámbito formativo como laboral.

En el caso de las competencias básicas (comunicativa, matemática y digital) hablamos de aprendizajes fundamentales que una persona pone en acción para dar respuesta reflexionada, efectiva y actualizada a las demandas de un entorno complejo y cambiante. Son básicas porque deben estar al alcance de todas las personas, como algo mínimo y necesario para una vida digna. De las competencias básicas interesa, por tanto, que no estén obsoletas y sean funcionales para que la persona pueda aplicarlas a una amplia variedad de situaciones de la vida personal y social, y le permita estar mejor preparada para desarrollar otras competencias como la de aprender a aprender o, particularmente, las competencias profesionales.

A nivel internacional, se admite la utilización del nivel educativo como indicador del nivel de competencias de la población. Al respecto, el Informe de 'Panorama de la Educación 2021: Indicadores de la OCDE (MEFP, 2021), en la comparativa entre 2010 y 2020, señala que el nivel educativo de la población española sigue subiendo. Por primera vez, el porcentaje de personas adultas con estudios superiores, que sube del 31,0% en 2010 al 39,7% en 2020, supera al de la población con estudios básicos, que cae del 47,1% al 37,1%. Pese a la evolución experimentada, seguimos teniendo un porcentaje de adultos con estudios de secundaria superior por debajo de la media OCDE (42,5%) y UE22 (46,0%).

La Encuesta de Población Activa del último trimestre de 2021 completa esta visión. Para el conjunto de los ciudadanos mayores de 16 años, las cifras indican que el 45,49% cuenta con un nivel formativo de educación secundaria o inferior, de los cuales el 16,59% tiene un nivel de estudios primarios o inferiores. Es un número no desdeñable de personas adultas que pueden encontrar dificultades para acceder a itinerarios de mejora de capacidades o ver limitadas sus posibilidades de empleabilidad.

Como sociedad tenemos que conseguir que todas las personas tengan acceso a oportunidades formativas para desarrollar y mantener un desempeño sólido en tales competencias, durante toda la vida y en todos los ámbitos de la vida (en el hogar, en la comunidad, en el lugar de trabajo). El valor económico y social asociado al desarrollo de las competencias básicas necesarias a lo largo de la vida es evidente: un bajo nivel en tales competencias coloca a la persona en situación de riesgo para su integración social y laboral; se convierte en una barrera insalvable y desmovilizadora de la participación en formación y, con todo ello, se ven comprometidas las posibilidades de cualificación y recualificación profesional para hacer frente a las demandas del mercado laboral.

La publicación que presentamos no es ajena a esta importante necesidad. Al contrario, ofrece datos relevantes sobre el contexto internacional que permiten situar los desafíos propios del contexto nacional en esta materia. También aporta elementos fundamentales para alimentar el diseño de un marco de referencia general para la evaluación de competencias básicas en personas adultas, donde el contraste con las experiencias europeas recogidas es especialmente inspirador.

En torno a esta motivación, cabe añadir que el proyecto que nutre la publicación ha movilizado y hecho partícipe de este proceso de análisis y reflexión compartida a distintas administraciones y entidades implicadas en la formación de personas adultas, que han realizado aportaciones conforme ha requerido el ciclo de vida del proyecto. Aportaciones valiosas en torno a la necesidad de disponer de un procedimiento que facilitará identificar, visibilizar y valorizar estas competencias en personas adultas con baja cualificación educativa, de manera a orientarlas hacia itinerarios personalizados de aprendizaje en coherencia con sus necesidades e intereses, y que permitan avances hacia cualificaciones acordes con las necesidades del mercado laboral.

Esperamos que esta publicación contribuya a poner en valor la importancia de la evaluación de las competencias básicas en personas adultas y la necesidad de hacer atractivo el retorno a programas y ofertas formativas para la mejora de la cualificación de las personas a lo largo de la vida que este ministerio se ha marcado como meta.

Clara Sanz López

Secretaria General de Formación Profesional
Ministerio de Educación y Formación Profesional

Nota introductoria y metodológica

La presente publicación tiene como objetivo proporcionar una visión general de las políticas y experiencias europeas relacionadas con la evaluación y acreditación de competencias básicas en población adulta, así como identificar aspectos y dimensiones que, para el contexto español, son relevantes y procede considerar a la hora de diseñar e implementar un futuro procedimiento de evaluación y acreditación de tales competencias.

Es uno de los productos asociados al proyecto *“Diseño de un modelo de evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas”* que el Ministerio de Educación y Formación Profesional presentó en 2018 a la Comisión Europea para solicitar apoyo -según Regulación (UE) 201/825- para el establecimiento de un Programa de Apoyo a Reformas Estructurales (*“Regulación SRSP “Structural Reform Support Programme”*). El objetivo específico de esta Acción es apoyar la iniciativa de las autoridades nacionales para definir e implementar procesos y metodologías apropiadas teniendo en cuenta buenas prácticas y el ejemplo de otros países, de acuerdo con el Artículo 5 de la Regulación SRSP. La solicitud fue aprobada por la Comisión de acuerdo con los criterios y principios referidos en el artículo 7(2) de la Regulación de este Programa, y el proyecto, como tal, se inició en septiembre de 2019 con el concurso de la DG Reform, la Asociación Europea de Educación de Adultos y la Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo largo de la Vida, en tanto que unidad del Ministerio responsable de la ejecución del proyecto.

En este marco de trabajo compartido, se ha puesto de manifiesto la importancia que en nuestro contexto se concede al aprendizaje permanente y al desarrollo de competencias de la población adulta, tal y como se refleja en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, cuyo artículo 66.4, señala que las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la acreditación de los aprendizajes así adquiridos.

También se ha destacado nuestra experiencia en acreditación de competencias profesionales cuyo procedimiento, según Real Decreto 143/2021, de 9 de marzo que modifica el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, se ha flexibilizado para hacer posible la realización de los objetivos establecidos en el Plan de Modernización de la Formación Profesional. De igual modo, en este foro de trabajo, se ha puesto en valor la trayectoria consolidada en las políticas regionales en ofrecer a la población adulta posibilidades para establecer un puente entre diferentes rutas de aprendizaje o acumular cualificaciones para obtener acceso a mayores oportunidades de aprendizaje.

Pese al potencial identificado, la ausencia de un procedimiento de evaluación de competencias básicas en adultos se ha visto como un obstáculo a la integración socioeconómica de aquellas personas que no han obtenido un nivel educativo equivalente a secundaria obligatoria. Este no es un debate nuevo en nuestro contexto, pero sí un asunto que tiene diferentes manifestaciones según tendencias mundiales (cambios tecnológicos, exigencia de digitalización, globalización de mercados, deslocalización de producción, economía circular, etc.) y su impacto en el trabajo y cualificación de la población

Con todo, el proyecto desarrollado parece indicar que ha llegado el momento de plantear un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias básicas. Y, para ello, parece conveniente ofrecer referentes que permitan abordar esta cuestión y articular respuestas adaptadas a nuestro contexto. En un momento de próxima implantación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, y de avanzada tramitación parlamentaria de la Ley de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, en el horizonte se dibuja un nuevo ecosistema de aprendizaje permanente donde los procedimientos de evaluación y acreditación de competencias básicas cobran un sentido especial. La estructura de la publicación responde a esta intención.

En el primer capítulo de esta obra se realiza una breve aproximación al concepto de competencias básicas y, con más detalle, al de competencia comunicativa, matemática y digital, puesto que son las establecidas como básicas en la Recomendación europea sobre "Itinerarios de mejora de las capacidades: nuevas oportunidades para adultos". Como se conoce, estas competencias forman parte de las competencias clave (comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales), y son esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida (EU, 2019). La aproximación conceptual que se

realiza en las páginas que siguen destaca la condición de conocimiento en la práctica que tienen las competencias básicas, así como las implicaciones de este aprendizaje para las personas adultas. Un aprendizaje que debe permitir poner en práctica una variedad de procesos cognitivos en campos como el lingüístico, el matemático y el digital.

El segundo capítulo vincula la evaluación y acreditación de competencias básicas a las políticas europeas de promoción del aprendizaje a lo largo de la vida, repasando las principales recomendaciones y planes al respecto. El recorrido realizado, desde la Recomendación del Consejo europeo de 20 de diciembre de 2012 sobre validación de aprendizaje no formal e informal, hasta el Plan europeo de aprendizaje de adultos 2021-2030, muestra que la inversión en capacidades es una política prioritaria para la Unión Europea y los procesos de acreditación de competencias un componente crucial de la estrategia de la Comisión.

El capítulo tercero ofrece una panorámica de experiencias europeas relacionadas con la evaluación y reconocimiento de competencias básicas. Sin ánimo de ser exhaustivos, se recogen solo algunas de las múltiples experiencias que, habiéndose analizado en el seno del proyecto de referencia, permiten valorar enfoques y alternativas para solventar los retos que se presentan cuando se intenta diseñar un procedimiento de esta naturaleza. Se ofrece así un mosaico de experiencias que, pese a su sentido y adaptación a contextos diferentes, se ha considerado que pueden ser aportaciones para nuestro contexto.

Precisamente, datos de nuestro contexto que permiten dimensionar la pertinencia y utilidad de evaluar y acreditar competencias básicas se ofrecen en el capítulo cuarto, con apoyo en indicadores sociodemográficos y formativos.

El capítulo quinto expone los factores aseguradores de la calidad de un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias básicas, así como las condiciones que posibilitarían su implementación en nuestro contexto. Unos y otras, emergen del trabajo realizado en el proyecto que funciona como referente de esta publicación, y que han sido propuestos y analizados en las dinámicas desarrolladas con expertos internacionales y con los técnicos de las administraciones participantes en el proyecto. Respecto de algunos de estos elementos se ha recogido información de manera extensiva, mediante el cuestionario cumplimentado por docentes y formadores que operan en el sector de la formación de adultos.

Esta observación nos permite dar entrada a información de carácter metodológico y procedimental para el desarrollo del proyecto que permita, además, clarificar el alcance de la información recogida en esta publicación.

Desde un punto de vista metodológico, el trabajo realizado combina distintas aproximaciones (tabla 1).

Se ha realizado una revisión documental del tema a nivel internacional, considerándose fuentes oficiales, documentos legislativos y estudios previos de organismos supranacionales, principalmente. En el caso europeo, se han utilizado las redes de confluencia de la Asociación Europea de Educación de Adultos y la European Basic Skills Network. Para España, se ha contactado con responsables de las administraciones autonómicas participantes en el proyecto (Principado de Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid, La Rioja y Comunidad Valenciana), con competencia en materia de educación y formación de personas adultas y en procedimientos de validación de competencias. Toda la documentación recabada se ha sistematizado para identificar los elementos que describen cuál es la situación actual de la evaluación y acreditación de competencias básicas.

Tabla 1. Ficha metodológica

Método	Revisión analítica y de encuesta		
Enfoque	Descriptivo y analítico con vocación diagnóstica		
Objetivo	Obtener información relevante sobre el contexto y situación de la evaluación y acreditación de competencias en personas adultas en Europa y España.		
Técnicas de recogida de información	Análisis documental	Entrevistas telefónicas y contactos mediante correos electrónicos	Cuestionario on-line
Fuentes y participantes	Primarias: normativas, informes y estadísticas	22 responsables de administraciones educativas	357 profesores y profesoras de centros educativos que imparten enseñanzas de adultos
Análisis	Descriptivo y analítico: discriminación y relevancia textual		Descriptivo cuantitativo
Criterios de calidad	Credibilidad: fuente institucional, devolución e interpretación. Transferibilidad: triangulación de fuentes. Dependencia: documentación del proceso de recogida. Confirmabilidad: descripción y trazabilidad.		

También se ha aplicado un cuestionario on-line sobre el *Diseño de un procedimiento para la evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas*. El objetivo de esta recogida de datos ha sido recabar opiniones de técnicos y profesorado sobre la necesidad y características generales de dicho procedimiento para, de este modo, disponer de un contraste externo inicial de los planteamientos que han ido emergiendo en el proyecto respecto a ello. La encuesta se ha dirigido, por un lado, a los responsables técnicos de la educación y formación de personas adultas y/o de la evaluación de competencias de las administraciones participantes en el proyecto de referencia. Y, por otro, a profesorado con experiencia en formación de personas adultas de tales administraciones. Los datos se han recogido utilizando la aplicación informática *Survey Monkey*, y se han volcado en una matriz de datos que ha sido tratada estadísticamente con SPSS versión 25.0.

Tabla 2. Proceso de diagnóstico del contexto. Fase de encuesta sobre el diseño de un procedimiento para la evaluación y acreditación de competencias básicas. Participantes

	Técnicos administración educativa	%	Profesorado formación de personas adultas	%
Cantabria	3	13,6	18	5,0
Castilla-La Mancha	2	9,1	40	11,2
Comunidad de Madrid	3	13,6	83	23,2
Comunitat Valenciana	3	13,6	170	47,6
Extremadura	4	18,2	28	7,8
La Rioja	5	22,7	7	2,0
Principado de Asturias	2	9,1	11	3,1
Total	22	100,0	357	100,0

Se ha utilizado un procedimiento de análisis concurrente que consiste en la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos para responder a las intenciones de este trabajo. Los datos recabados con el cuestionario se han triangulado con la información recogida a través de las entrevistas en profundidad realizadas a responsables de las administraciones.

A lo largo del proyecto se ha ido desarrollando una aproximación sucesiva a la información así recogida. De tal manera que, globalmente considerada, la información obtenida ha permitido contar con una visión acerca de la evaluación

y acreditación de competencias en Europa, así como con ejemplos que ilustran cuestiones relevantes a considerar en el diseño de un procedimiento destinado a este fin. Del mismo modo, se ha podido recabar información, útil para las intenciones del proyecto, vinculada a los elementos característicos de la realidad española y sobre la experiencia acumulada en educación y formación de personas adultas, como uno de los puntos de referencia para situar el alcance y necesidad de este procedimiento en nuestro contexto.

De resultas, la publicación incorpora un sexto y último capítulo donde se sintetizan recomendaciones generales a considerar en la evaluación y acreditación de competencias básicas para personas adultas en nuestro contexto.

La publicación no pretende agotar el tema. Pero se estima que permite una reflexión fundamentada sobre la situación actual de las políticas y prácticas de evaluación y acreditación de competencias básicas a nivel europeo, con aplicaciones a nuestro contexto.



1. Sobre el concepto de competencias básicas

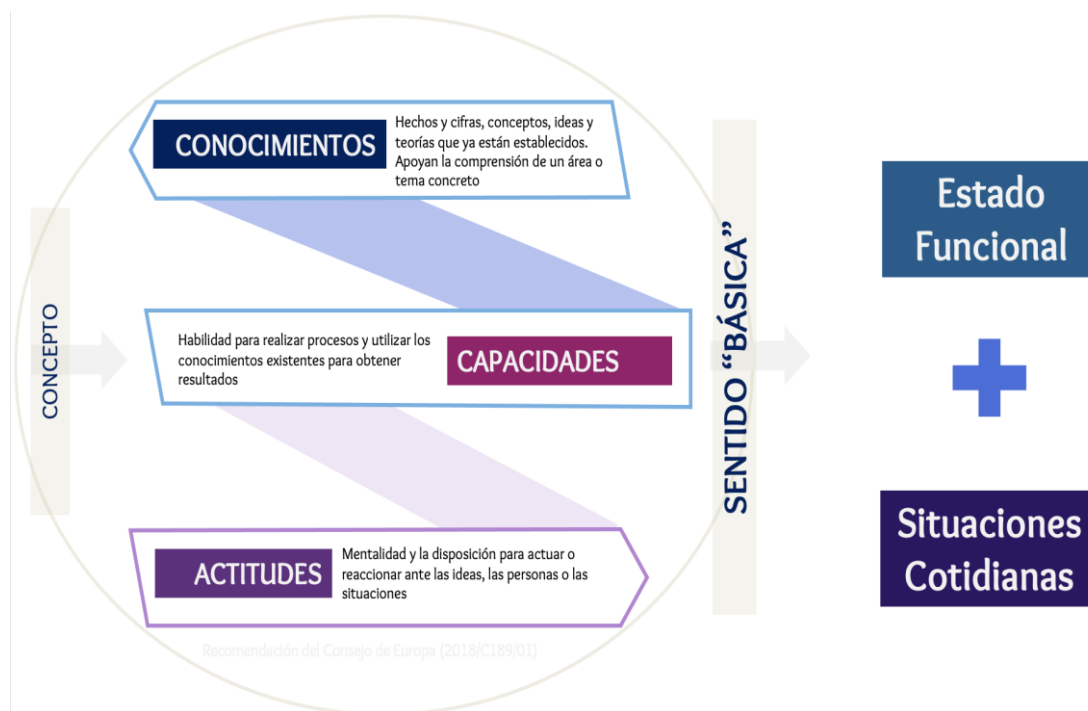
La incorporación del concepto de competencias básicas a la educación y la formación alude a la identificación y selección de aquellos aprendizajes fundamentales, que cualquier persona debe alcanzar para elaborar respuestas diferenciadas ante tareas complejas en contextos diversos.

El desarrollo de competencias, en este caso básicas, implica la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes orientadas a la ejecución de una tarea en la que las personas emplean su potencial para dar respuesta a distintas situaciones y problemas. Esta combinación, según la [Recomendación de Competencias Clave para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida \(2018\)](#), se concreta del siguiente modo:

- a) Conocimientos: hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concreto.
- b) Capacidades: habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados.
- c) Actitudes: mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones.

Es posible identificar un nivel de competencias básicas adecuado cuando se resuelve satisfactoriamente una tarea o se da una respuesta eficaz y adaptada a situaciones cotidianas. En otros términos, la persona es competente cuando logra combinar sus recursos (conocimientos, capacidades, actitudes), adecuando el modo de pensamiento, la visión de la situación y la interpretación concreta de la demanda que plantea la tarea. Su condición de básicas queda así ratificada porque son relevantes para una amplia variedad de ámbitos de la vida y las prácticas sociales vinculadas a ellos.

Figura 1. Caracterización del concepto de competencia básica



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), a partir de la Recomendación del Consejo de Europa (2018).

Por tanto, la competencia asume la característica de básica cuando implica un estado funcional y satisfactorio de capacidades, conocimientos y actitudes, y la capacidad de aplicarlos a una variedad de situaciones. De este modo, se puede inferir que las competencias básicas son el fundamento de todas las demás competencias clave, ya que posibilitan seguir aprendiendo y progresar a lo largo de la vida.

Las competencias básicas objeto de esta publicación son la competencia comunicativa, la competencia matemática y la competencia digital. Definiciones aceptadas son las que propone la [Recomendación del Consejo de la Comisión Europea sobre competencias clave para el aprendizaje permanente](#), por otra parte, muy similares a las establecidas por la UNESCO.

Competencia comunicativa

- La competencia comunicativa es la habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas y contextos. Esto implica la habilidad de comunicarse y conectar eficazmente con otras personas, de forma adecuada y creativa. El desarrollo de la competencia comunicativa constituye la base del aprendizaje posterior y la interacción lingüística sucesiva. En función del contexto, la competencia comunicativa puede adquirirse en la lengua materna, la lengua de escolarización o la lengua oficial de un país o región.

Competencia matemática

- La competencia matemática es la habilidad de desarrollar y aplicar el razonamiento y la perspectiva matemáticos con el fin de resolver una variedad de problemas en situaciones cotidianas. Para construir un buen dominio de la competencia matemática, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, así como en los conocimientos. La competencia matemática entraña —en distintos grados— la habilidad y la voluntad de utilizar códigos matemáticos de pensamiento y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos, tablas, diagramas).

Competencia digital

- La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. 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), asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

1.1. Competencias básicas y aprendizaje adulto

El aprendizaje adulto implica generar un cambio en la conducta resultante de la experiencia cercana, y debe clarificar las habilidades, conocimiento y comprensión que se necesita para desenvolverse en el día a día (Berrertt. G., y Ridell, W, 2019). En el tema que nos ocupa, supone abordar la adquisición y desarrollo de competencias básicas a partir de contextos cercanos a los intereses de la persona adulta, como son la vida personal, social, económica y laboral, conforme a un modelo de aprendizaje eminentemente situado. Y, también, entender que las competencias básicas –como cualquier otra competencia- no se generan ni desarrollan de forma mecánica, ni lineal, sino mediante tensiones permanentes entre sus componentes (conocimientos, capacidades, actitudes) y la capacidad de pensar que, como metacompetencia, facilita la configuración dinámica y adaptativa de los distintos componentes.

De tal modo, la mejora de las competencias básicas no puede sustraerse a los procesos cognitivos que subyacen a su adquisición y desarrollo. Tanto la adquisición como la mejora de competencias básicas en personas adultas no puede olvidar la necesidad de que los nuevos aprendizajes se ensamblen de manera interactiva y con el concurso de procesos como la atención, la memoria, la motivación y la metacognición. Esta conexión entre el aprendizaje y su arquitectura cognitiva debe manifestarse a partir de unos resultados de aprendizaje que demuestren que el conocimiento adquirido sirve para resolver una tarea en la práctica (competencia básica). Precisamente, la puesta en práctica de estos procesos cognitivos en campos como el comunicativo y el matemático es lo que garantiza que la persona adulta pueda afrontar con éxito tareas vinculadas a la expresión y a la comprensión oral, la expresión y la comprensión escrita, a la realización de cálculos, la estimación de medidas, la interpretación de datos, la aplicación de reglas en el proceso de resolución de problemas, entre otros dominios competenciales básicos.

La conceptualización del término competencia básica y su aplicación al aprendizaje adulto hasta aquí realizadas tiene algunas consecuencias sobre los sistemas de evaluación y acreditación. De forma particular en lo que se refiere a su desarrollo o mejora mediante formación.

Admitiendo que las competencias básicas reclaman la integración por parte de la persona adulta de todos los saberes disponibles y que se adquieren “en” y “por”

la resolución de tareas contextualizadas, es lógico pensar que las propuestas formativas han de prestar especial atención a la definición y selección de tareas que se proponen para desarrollar un determinado nivel en competencia comunicativa, matemática o digital. Como más adelante se expone, una de las piezas fundamentales de los sistemas de reconocimiento y validación de competencias básicas, de su grado de adecuación y accesibilidad, se mide a través de las acciones formativas que se proponen en respuesta a las necesidades de mejora competencial identificadas en la evaluación, y que permiten el progreso hacia una mayor cualificación.

Al respecto de este asunto y a esta altura del documento, tan sólo procede avanzar que la oferta formativa específicamente pensada para el desarrollo de competencias básicas en personas adultas:

- Ha de ajustarse adecuadamente a las necesidades formativas de las personas, particularmente a las menos cualificadas y a las de aquéllas con circunstancias personales o familiares poco facilitadoras de la participación en formación.
- Ha de generar experiencias de aprendizaje orientadas a provocar cambios en la reorganización cognitiva y en la capacidad resolutive de la persona para afrontar las demandas sociales, personales y laborales.
- Ha de permitir configurar itinerarios formativos personalizados.

2. La evaluación y acreditación de competencias básicas como instrumento de las políticas europeas de promoción del aprendizaje a lo largo de la vida

En un mundo cambiante, acelerado, con elevadas incertidumbres es preciso que las personas adquieran y adapten las competencias necesarias para aprovechar las oportunidades que ofrece la vida, para hacer frente a sus numerosos desafíos y desempeñar un papel activo en la sociedad. Asegurarse que las personas cuentan con las competencias adecuadas, que puedan usarlas de manera eficaz en la sociedad y en el trabajo, y que las actualizan constantemente a lo largo de la vida, se ha convertido en un principio rector de las políticas públicas (educación, empleo, economía, etc.), impelidas a desarrollar sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2018).

De entre los instrumentos con capacidad para incentivar a las personas adultas a seguir formándose destacan los sistemas para reconocer y certificar las competencias, ya sean básicas o profesionales. Competencias que las personas han adquirido no sólo en la educación obligatoria, sino a lo largo de su vida mediante la experiencia laboral, vías no formales de formación o a través de aprendizajes informales. Este “capital competencial” que jóvenes y adultos desarrollan en el curso de su vida, en contextos no formales e informales, necesita ser hecho visible, evaluado y acreditado.

Dos razones motivan esta necesidad:

- La sociedad requiere utilizar todos los talentos y aprovechar al máximo las competencias de toda la población, tanto por su impacto en el desarrollo económico como en el nivel de cohesión social. El desarrollo de una cierta estrategia de competencias, a nivel europeo y, desde luego, en cada uno de los Estados miembros, requiere implementar una política de apoyo decidido al aprendizaje permanente, a lo largo y ancho de la vida.

Al respecto, la [Resolución del Consejo para la adopción del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación](#) con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), señala que “los retos sociales, tecnológicos, digitales, medioambientales y económicos están afectando cada vez más a nuestra

forma de vivir y trabajar, incluida la distribución de puestos de trabajo y la demanda de capacidades y competencias. Se espera que el elevado número de transiciones profesionales que el ciudadano europeo medio puede esperar experimentar, junto con el aumento de la edad de jubilación, hagan que el aprendizaje y la orientación profesional permanentes, incluso con actividades de sensibilización, sean esenciales para una transición justa, ya que los niveles de educación y capacidades, incluidas las competencias digitales, siguen siendo un factor fundamental en el mercado laboral. El aprendizaje permanente impregna la visión general y los objetivos de la educación y la formación en la UE y abarca todos los niveles y tipos de educación y formación, así como el aprendizaje no formal e informal, de manera holística”.

- La persona necesita que tales aprendizajes sean reconocidos y, con ello, ver fortalecida su motivación y confianza en sus posibilidades de mejora a través de la formación para actualizarse constantemente y de conseguir mayores niveles de cualificación.

Así se indica en las Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal: “el reconocimiento, validación y acreditación (RVA) del aprendizaje no formal e informal es un instrumento clave para hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad. Hace visible y pone en valor las competencias ocultas y no reconocidas que las personas han obtenido mediante diversos medios y en diferentes etapas de su vida. La valoración y el reconocimiento de estos resultados del aprendizaje pueden mejorar significativamente la autoestima y el bienestar de las personas, motivándolas a proseguir el aprendizaje y fortalecer sus oportunidades en el mercado de trabajo. El RVA puede ayudar a integrar a amplios sectores de la población en un sistema de educación y formación más abierto y flexible, así como a construir sociedades inclusivas” (UNESCO, 2012).

Alinear ambas necesidades parece estar en la base de los procedimientos para el reconocimiento y acreditación de competencias adquiridas en diferentes contextos (UNESCO, 2021), ya sean competencias básicas o profesionales y desde el entendido de que, globalmente consideradas, definen el conjunto de aprendizajes relevantes para una determinada sociedad y economía.

En el caso de las competencias básicas, la necesidad de su evaluación y acreditación en personas adultas, particularmente en aquellas con menor nivel de

cualificación, puede dimensionarse con apoyo en los resultados de evaluaciones internacionales como el [Programa para la Evaluación Internacional de Competencias en Población Adulta](#) (PIACC) de la OCDE. Como se sabe, PIACC evalúa las competencias de los adultos de 16 a 65 años en las destrezas clave del procesamiento de la información: comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas en entornos informatizados. Una síntesis apretada de sus principales resultados muestra que:

- Uno de cada cinco adultos en edad laboral dentro de la Unión Europea tiene bajas competencias lingüísticas y matemáticas.
- Uno de cada cuatro adultos desempleados tiene bajas competencias lingüísticas y matemáticas.
- La población adulta con bajas competencias básicas tiene menos posibilidades de participar en actividades de aprendizaje.
- El 25% de la población adulta europea no tiene competencias para hacer un uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación.

A nivel europeo, según datos de Eurostat de 2021, se estima que unos 49,7 millones de personas adultas, entre 25 y 64 años, en su mayoría desempleados, cuentan con bajo nivel de cualificaciones. En el contexto español y con el horizonte de 2030, sólo el 16% de los nuevos puestos de trabajo requerirá un nivel básico de cualificación (CEDEFOP, 2019). La proporción de trabajadores poco cualificados disminuirá, alcanzando el 30% en 2030, pero seguirá siendo un 15% superior a la media de la UE-20. Resultados como los que muestra PIACC y las tendencias ocupacionales que se identifican a nivel europeo, motivan el desarrollo de iniciativas que contribuyan a elevar el nivel de cualificación de la población adulta y establecer sistemas para la orientación, oferta y acreditación de resultados de aprendizaje adquiridos por vías no formales e informales.

Es precisamente en este contexto que la evaluación y acreditación de competencias básicas se ha convertido en uno de los principales instrumentos de las políticas europeas en el ámbito del aprendizaje permanente. La conexión queda establecida del siguiente modo: “sigue siendo necesario seguir avanzando en la oferta de un aprendizaje permanente de calidad para todos, en particular garantizando la permeabilidad y la flexibilidad entre los diferentes itinerarios de aprendizaje en diversas formas y niveles de educación y formación, así como la acreditación del aprendizaje no formal e informal” (UE, 2021). En esta misma Resolución del Consejo se precisa que, el alcance de estos procedimientos, debe apoyarse en determinadas condiciones de los sistemas de educación y formación que “deben ser más flexibles, resilientes, con visión de futuro y atractivos,

llegando a un colectivo de alumnos más diverso y ofreciendo el reconocimiento y la acreditación de oportunidades de aprendizaje previo, de mejora de las capacidades y de reciclaje profesional, también a niveles de cualificación más altos y a lo largo de toda la vida laboral”.

En esta carrera para hacer que el aprendizaje permanente sea una realidad, que generalice el reconocimiento y acreditación de los aprendizajes previos y haga de éste un procedimiento atractivo para toda la población, se pueden identificar algunos hitos esenciales que, en el contexto europeo, sitúan las orientaciones sobre esta materia.

- [Recomendación del Consejo Europeo de 20 de diciembre de 2012 sobre validación de aprendizaje no formal e informal.](#)

Aunque la Unión Europea ya estableció en 2004 los principios comunes para la validación del aprendizaje no formal e informal, necesarios para fomentar la comparabilidad y aceptación de las diferencias entre estados miembros respecto de estos procedimientos, y en el 2009 la Comisión Europea y el CEDEFOP publicaron una primera serie de Directrices europeas para la validación (CEDEFOP y Comisión Europea, 2009) la recomendación de 2012 puede considerarse un hito en lo que se refiere a establecer sin ningún género de dudas la importancia de ofrecer a los ciudadanos la oportunidad de demostrar lo que han aprendido al margen de la educación y la formación formales.

Es la recomendación que fija las características fundamentales de la validación, haciendo hincapié en que con este procedimiento se trata de mejorar la visibilidad del aprendizaje no formal y asignar un valor a sus resultados medidos respecto a un nivel pertinente. También donde se establecen las fases generales de un procedimiento de esta naturaleza, subrayándose que la determinación de los resultados de aprendizaje alcanzados por vía no formal o informal ha de documentarse y, su evaluación, debe concluir con una certificación, ya sea en forma de cualificación o de créditos que den lugar a una cualificación, entre otras fórmulas posibles acordes con los marcos nacionales de cualificaciones y con el Marco Europeo de Cualificaciones.

- [Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente \(2006\)](#).

Se trata de un marco de referencia común y básico que ha permitido guiar la toma de decisiones para el desarrollo de la educación, la formación y el aprendizaje orientado al desarrollo de estrategias de competencias en los países miembros de la Unión Europea y donde por primera vez se identifican las competencias clave como marco de referencia común que pueda ser usado por los sistemas nacionales de educación y formación. En su doble función — social y económica —, la educación y la formación deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos europeos adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible a dichos cambios. Concretamente, aprovechando las diversas competencias individuales, se debería responder a las diferentes necesidades de los alumnos garantizando la igualdad de acceso para aquellos grupos que, como consecuencia de desventajas educativas causadas por circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, necesitan un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo. Ejemplo de tales grupos son las personas con cualificaciones básicas reducidas, en particular los que tienen dificultades para leer y escribir, los alumnos que abandonan pronto los estudios, los desempleados de larga duración, las personas que retornan al trabajo tras un largo periodo de ausencia, las personas de edad avanzada, los inmigrantes y las personas con discapacidad.

- [Recomendación del Consejo: Itinerarios de mejora de las capacidades. Nuevas oportunidades para personas adultas \(2016\)](#).

Es la recomendación que ha generado el contexto en el que los países europeos están desarrollando sus políticas de competencias básicas en población adulta. Tiene como objetivo establecer un criterio coherente y estratégico para afrontar la mejora de capacidades de los adultos. Se apuesta por crear las condiciones que permitan a la población adulta con bajo nivel de capacidades desarrollar competencias básicas de lectura, escritura, cálculo y competencias digitales y progresar hacia niveles mayores de cualificación o, cuando menos, equivalente al de la educación secundaria. Para ello propone un proceso articulado en tres fases: evaluación del nivel de competencias y de la necesidad de mejorarlo; acceso a oferta formativa, flexible e individualizada, que dé respuesta a las

necesidades identificadas por la evaluación; y validación y reconocimiento de los niveles competenciales alcanzados.

- [Recomendación del Consejo de la Comisión Europea sobre competencias clave para el aprendizaje permanente \(2018\)](#).

Esta recomendación realiza una actualización del marco de competencias clave, de hecho, incorpora las ocho competencias clave que ya establecía la aprobada en 2006. En el artículo 2.1., distingue como básicas la competencia en lectoescritura, la competencia matemática y la competencia digital, por considerar que son la base para el desarrollo de todas las demás competencias. Añade, no obstante, un llamamiento especial a seguir trabajando en el desarrollo de competencias como aprender a aprender, el emprendimiento o las competencias sociales y cívicas para que todo el mundo pueda participar activamente en la sociedad y en la economía. Se admite el hecho de que, no contar con todas estas competencias, aumenta el riesgo de desempleo, pobreza y exclusión social.

Entre las contribuciones de dicha revisión del marco de competencias clave sobresale la de *“respaldar la acreditación de competencias adquiridas en distintos contextos [la cual] posibilitará que las personas puedan ver reconocidas sus competencias mediante la obtención de cualificaciones completas o parciales, cuando así proceda”*. Además, confirma la aplicación del [Pilar europeo de Derechos Sociales](#), aprobado conjuntamente por el Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión el 17 de noviembre de 2017 y, con ello, el principio relativo a que *“toda persona tiene derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad, a fin de mantener y adquirir capacidades que les permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral”*.

- [Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia \(2020\)](#).

En esta nueva agenda se busca reforzar las iniciativas multisectoriales en el ámbito del aprendizaje para adultos, prestando especial atención a aquellos que se encuentren en mayor riesgo de exclusión social debido a su bajo nivel de competencias. Además, se busca aumentar el grado de resiliencia de las economías europeas, tomando medidas concretas en función de las debilidades evidenciadas por la crisis del Covid-19 y su

impacto asimétrico en la población activa según el grado de ajuste entre la educación y la formación que se posee.

Para ello, se ha provisto a la nueva Agenda de objetivos concretos, a la par que ambiciosos, que se cifran en conseguir:

- Un incremento del 32% en el porcentaje de adultos que participen en programas de formación continua al menos una vez al año (hasta alcanzar una tasa del 50%).
- Que al menos un 30% de las personas adultas con bajo nivel de competencias participe en programas de formación continua al menos una vez al año (lo cual supondría un incremento del 63% en relación con las cifras actuales).
- Conseguir un incremento del 16% en la proporción de adultos que dispongan de competencias digitales básicas, hasta alcanzar una tasa del 65%.

Los itinerarios de mejora de capacidades y la contribución de los procedimientos de evaluación y acreditación de competencias a ello se han incluido en la Acción 8 (Capacidades para la vida) de la Agenda.

- [Declaración de Osnabrück para fortalecer y mejorar la Formación Profesional \(2020\)](#).

Firmada en noviembre de 2020 por los ministros de Educación de la Unión Europea tiene como objetivo el fortalecimiento de la Formación Profesional como mecanismo de recuperación y transiciones justas hacia economías digitales y verdes. Una de las cuatro áreas temáticas se refiere a la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida y a la capacidad de la formación profesional para establecer puentes e itinerarios desde diferentes ámbitos de la educación, la formación y el empleo y, con ello, funcionar como “palanca” hacia el empleo, el crecimiento y la inclusión.

- [Resolución del Consejo sobre un nuevo plan europeo de aprendizaje de adultos 2021-2030](#)

Esta Resolución, de 14 de diciembre de 2021 del Consejo Europeo, reconoce la necesidad de seguir trabajando en desarrollar las competencias básicas para todos y en la adquisición de conocimientos y competencias en contextos formales, no formales e informales. Fija como objetivo aumentar y mejorar la oferta y promoción de oportunidades de aprendizaje para todos, apostando por fórmulas más flexibles y modulares,

basadas en una mayor permeabilidad entre distintos sistemas e itinerarios formativos, que permitan adquirir resultados de aprendizaje en relación con pequeñas formaciones (microcredenciales) y que, con todo ello, se facilite el seguir aprendiendo y la capitalización de los aprendizajes hasta conseguir una credencial más amplia.

El recorrido, hasta aquí realizado, por las principales recomendaciones y planes que concretan la estrategia de la Comisión relacionada con la mejora de las capacidades en la población adulta permite concluir que se trata de una política prioritaria para la Unión Europea. El tratamiento que a esta cuestión se le da en el [Pilar Europeo de Derechos Sociales](#) y en el [Pacto por las Capacidades](#), lo ratifica.



3. Aportaciones europeas en materia de evaluación y acreditación de competencias básicas

En la actualidad, tal y como se ha señalado en páginas anteriores, el desarrollo de las políticas de competencias básicas en población adulta en los países europeos se produce en relación con el contexto generado con la aplicación de la Recomendación sobre Itinerarios para la mejora de competencias: nuevas oportunidades para adultos. Tanto las iniciativas e instrumentos que la Comisión Europea ha puesto a disposición para implementarla (EQF, ECVET, Europass, Erasmus +, entre otros), como las fuentes de financiación de la Unión Europea disponibles ([Fondo Social Europeo Plus para 2021-2027](#); [Fondos de Recuperación y Resiliencia 2020-2026](#)), dibujan un escenario de apoyo y progreso de las acciones de los Estados miembros en materia de itinerarios de mejora de capacidades.

Desde 2016 hasta la fecha, se observan enfoques y actuaciones de muy variada naturaleza, que van desde proyectos piloto de capacitación en competencias básicas a grupos concretos de adultos (como es el caso de la experiencia “Proyectos de aprendizaje individualizado” de los Países Bajos, o la iniciativa “Vía rápida para inmigrantes” de Suecia), hasta reformas de calado que incorporan este tema como parte de un sistema integrado de formación profesional (como el proyecto “Yes you can!” de Austria, o la reforma de la formación profesional realizada en Finlandia).

El [informe de 2019 de la Comisión sobre la aplicación de itinerarios de mejora de capacidades](#), así como los laboratorios de aprendizaje mutuo que se han desarrollado hasta junio de 2021 y en los que España ha participado, permiten lecturas atentas a identificar los retos que conlleva la evaluación y acreditación de competencias básicas, y cuáles son sus elementos definitorios. Como a continuación se expone, unos, son de tipo institucional, relacionados con la gobernanza, el grado de coordinación entre los distintos sectores implicados o su sostenibilidad. Otros, dependientes de la tradición del país en formación de personas adultas, se relacionan con las fórmulas para concienciar al adulto sobre la importancia de la formación permanente o con la identificación de la población destinataria del procedimiento. Finalmente, hay retos de índole técnica, vinculados a la definición misma del marco de competencias básicas o al diseño

de la oferta formativa disponible para su mejora y su conexión con los programas de reciclaje profesional.

3.1. La diversidad de la población adulta como reto de la evaluación de competencias básicas

La primera dificultad que se encuentra cuando se intenta definir el grupo diana de un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias básicas es la elevada heterogeneidad de la población adulta. Esta representa un grupo diana enormemente diverso en términos de edad, cultura, niveles previos de educación, experiencia de escolarización, motivación y barreras para el aprendizaje, capacidades, actitudes y necesidades.

Las experiencias analizadas, en este punto, presentan perfiles diferentes en cuanto a la composición del grupo diana al que se dirige el procedimiento de evaluación y acreditación, que termina siendo tan heterogéneo como el que componen los adultos que necesitan más formación en competencias básicas. Sin embargo, no dejan duda alguna acerca de la importancia que tiene identificar el o los subgrupos específicos destinatarios de un procedimiento de esta naturaleza: desempleados de larga duración con déficits en competencias básicas, trabajadores poco cualificados que entran y salen del mercado de trabajo, personas en sectores afectados por algún grado de transición tecnológica, etc.

La identificación del grupo diana se encuentra con la circunstancia de que las personas adultas también son diversas en cuanto a sus niveles en las diferentes competencias (comunicativa, matemática, digital) y dominios competenciales (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita, comprensión escrita, cálculos, interpretación de datos, resolución de problemas, uso de dispositivos digitales, búsqueda de información en internet, etc.). Esta diversidad debe tener correlato en la sensibilidad que se espera tenga el marco de competencias básicas cuya arquitectura debe permitir identificar semejante gradación y variabilidad en el nivel y dominio de cada competencia básica, en cada persona adulta.

Por otro lado, hay que considerar que las competencias que se practican se mantienen y se incrementan; mientras que las que no se ejercitan, tienden a erosionarse. Las personas adultas que han estado fuera del sistema educativo

durante varios años y que, por ejemplo, han dejado de leer y escribir debido a su sentimiento de fracaso previo o porque esto no forma parte de su quehacer diario, probablemente tendrán un nivel mucho más bajo de competencia comunicativa que la que tenían cuando abandonaron la escuela.

La posibilidad de pérdida de este tipo de competencias es conocida y subrayada por la OCDE a propósito de los resultados de PIACC: “la población puede haber adquirido nuevas competencias desde que completaron su educación formal o perdido algunas competencias que no utilizaron” (OCDE, 2019). El mismo documento afirma que “lo que es más sorprendente es hasta qué punto las competencias de procesamiento de información varían entre individuos con la misma titulación, dentro de cada país y en los diferentes países [...] Independientemente de cualquier otro resultado entre países, es muy relevante cómo difieren en el dominio de competencias de procesamiento de información graduados con titulaciones semejantes” (OCDE, 2019).

Otra característica importante de las personas adultas es que sus perfiles competenciales pueden adoptar la forma de “picos de sierra” (*spiky profiles*), revelando que tienen muchas más competencias que nivel de titulación. Así pues, “es importante destacar que muchos adultos con bajas competencias son cualquier cosa menos ‘bajos en competencias’: quizás tienen bajos niveles de competencia lingüística y matemática; pero, al mismo tiempo, poseen una variedad de otras competencias de gran valor tales como la habilidad de conducir diferentes vehículos o la atención al cliente. Del mismo modo, las personas adultas podrían tener bajos niveles de titulación, pero probablemente han ganado competencias a través de los años de experiencia laboral que son equivalentes a aquellos asociados con una titulación formal” (OCDE, 2019).

Por último, es importante señalar que la inclusión de las competencias digitales entre las competencias básicas ha aportado una nueva relevancia al tema de los perfiles heterogéneos del alumnado adulto. Los bajos niveles de competencia digital se han convertido en un obstáculo para la participación social y económica de un número importante de personas adultas y constituye una dimensión adicional de bajas competencias que se encontrarán en muchos casos entre personas adultas de más edad y, probablemente, con más altos niveles de titulación o cualificación.

Todas estas consideraciones acerca del perfil de la persona adulta potencialmente interesada en participar en un proceso de evaluación de competencias básicas,

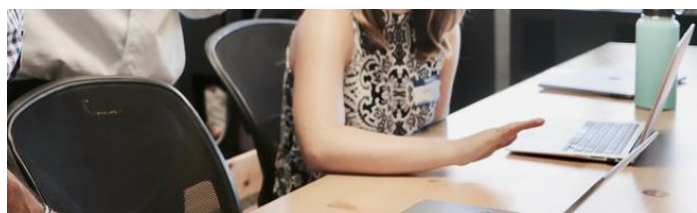
tiene implicaciones directas en la elaboración misma del marco de competencias y, también, en su instrumentación.

3.2. La necesidad de sensibilizar y motivar sobre la importancia de mejorar las competencias básicas

Junto al perfil de la población diana, la sensibilización y la motivación son dos de las estrategias utilizadas por los países europeos para que las personas adultas puedan incrementar su participación en un procedimiento de evaluación y acreditación a través de la concienciación sobre los beneficios individuales de mejorar sus competencias.

La sensibilización y la captación se plantean como si de un proceso de “márketing educativo” se tratara con el objetivo de poner en valor todo lo que las personas ya saben y motivarles a continuar formándose. Las iniciativas internacionales ponen en marcha medidas de este tipo, en primer lugar, para facilitar el acceso a estos procedimientos y, por tanto, para minimizar la acción de las barreras al aprendizaje, extender una cierta comprensión acerca de la utilidad de la formación y generar estímulos para una mayor cualificación.

Se parte de la premisa de que, para la mayoría de las personas con bajo nivel de cualificación, el proceso de participar en formación comenzará con una evaluación de sus competencias básicas. De ahí que las medidas identificadas incluyen desde campañas masivas de comunicación social, hasta la puesta a disposición del adulto de herramientas para la autoevaluación de sus competencias básicas y la automotivación sobre la conveniencia de participar en el procedimiento.



Experiencias internacionales

❑ **Campaña nacional de concienciación. [Da el Primer Paso](#). Irlanda.**

Once series de televisión en colaboración con la televisión nacional, así como campañas de publicidad en la radio y en el cine, animan a las personas adultas que tenga dificultades de competencias comunicativa o matemática a que contacten con la línea de apoyo a través de un teléfono gratuito. Esta es la entrada a un proceso de evaluación y mejora de competencias básicas.

❑ **Campaña nacional de comunicación [Más cualificación, mejor empleo](#). Programa Qualifica. Portugal.**

Campaña de concienciación pública a gran escala realizada a través de diferentes canales como la TV, la radio, la prensa, los medios online, alcanzando hasta el puesto de trabajo a través de la organización de eventos de sensibilización sobre la necesidad de mejorar las competencias.

❑ **[Proyecto GOAL](#) Países Bajos.**

Proyecto europeo financiado por la Acción 3 de Erasmus+ para personas adultas con bajos niveles de competencia comunicativa que ha desarrollado una prueba diagnóstica de la competencia comunicativa que ha mostrado su utilidad como herramienta motivadora, que incrementa la concienciación del adulto sobre la importancia de la formación y la mejora competencial.

❑ **[Skills Norway](#). Noruega.**

Proporciona una serie de herramientas cortas y poco complicadas para ayudar a que las personas adultas evalúen su propia necesidad de tomar parte en un curso de mejora de competencias básicas.

El establecer nuevas formas de acceso a la población se mantiene como preocupación constante, sobre todo en aquellos países donde hay un alto índice de empleo de adultos con bajo nivel formativo de los que no se espera acudan a servicios públicos de educación o de empleo para evaluar sus necesidades de desarrollo de capacidades.

En este punto, sobre la evaluación y acreditación de competencias básicas pesan dilemas ya identificados en el ámbito de la formación permanente que han de resolverse para motivar la participación en acciones formativas: facilitar el acceso con medidas de conciliación, complementar las formaciones con la necesidad urgente de algunas personas de trabajar, ofrecer un sistema de aprendizaje más personalizado, entre otros.

Si la persona entra en el procedimiento, lo siguiente es conseguir que complete las acciones formativas identificadas como necesarias o, incluso, que pueda articular un itinerario de mejora que le permita validar el nuevo nivel de competencias básicas, total o parcialmente.

La persistencia, entendida como la posibilidad de que la persona vuelva a la formación, complete las acciones en las que se ha inscrito o mantenga un itinerario de mejora durante un tiempo determinado, es un factor importante para asegurar la eficacia de la oferta formativa en competencias básicas. De ahí la apuesta por formaciones modulares y la posibilidad de valorar resultados de aprendizaje en relación con pequeñas formaciones y credenciales.

Experiencias internacionales

❑ Formación modular en competencias básicas. Dinamarca.

Oferta formativa que se caracteriza por una elevada flexibilidad que permite al adulto combinar módulos de diferentes tipos de oferta para obtener una titulación formal. Este enfoque flexible permite que, en un alto porcentaje, las personas adultas obtengan una titulación a través de la educación de personas adultas.

❑ Formación modular en competencias básicas. Bélgica-Flandes.

Es ofrecida por la comunidad flamenca y se caracteriza por la estructura modular y la posibilidad que ofrece de realizar aprendizaje “híbrido” (presencial/on line). Los programas, impartidos en un número importante de centros diseminados por el territorio, comienzan en diferentes momentos del año e incluyen cursos de competencia comunicativa, matemática y digital. Las personas adultas obtienen un certificado parcial tras cada módulo cursado y pueden llegar a completar una titulación.

3.3. El lugar de trabajo como contexto de desarrollo de competencias básicas

La contextualización y la relevancia son principios esenciales en la educación y formación de personas adultas. Si el adulto entiende cómo le pueden beneficiar la adquisición de nuevas competencias o la mejora de las que ya posee, tiene más posibilidades de conservarlas y estar más motivado para seguir aprendiendo.

En este contexto, se han identificado iniciativas que, para garantizar la relevancia de la evaluación de competencias básicas y de la formación para su mejora, proyectan este procedimiento en lugares habitualmente frecuentados por las personas adultas, de modo particular el lugar de trabajo y las instituciones comunitarias.

Cuando se proyecta esta evaluación en el lugar de trabajo, la conexión de las competencias básicas con el fortalecimiento de las competencias profesionales es clara y directa. También cuando se conecta con una necesidad externa de cualificaciones, como muestran las siguientes experiencias.

Experiencias internacionales

❑ **[Proyecto Formtruck](#). Bélgica.**

Centro de información móvil sobre oportunidades de formación. Tiene como objetivo animar a las personas que buscan trabajo con una baja titulación y jóvenes con perfil de abandono temprano de la educación y formación en lugares donde normalmente pasan el tiempo libre.

❑ **[Programa de Competencias básicas en el puesto de trabajo](#). Suiza.**

El programa se basa en un modelo pragmático de desarrollo de competencias básicas en el puesto de trabajo, buscando el beneficio tanto de los trabajadores como de las empresas. Las secuencias de aprendizaje se construyen sobre situaciones en el entorno laboral que permiten a los empleados mejorar sus competencias básicas en el mismo entorno de su puesto de trabajo. La transferencia del aprendizaje es parte fundamental de la propuesta formativa

y asegura que se mejora el desempeño profesional. El modelo se puede utilizar de modo flexible en cualquier empresa, con independencia de su tamaño.

❑ **BasisKomPlus. Alemania.**

Su objetivo es llegar a los empleados y ofrecerles cursos de formación en competencia comunicativa, matemática y digital. BasisKomPlus desarrolla diferentes estrategias para informar y sensibilizar dentro de las empresas sobre la necesidad de mejorar competencias. Los sindicatos y las corporaciones laborales son agentes que apoyan esta formación en la empresa. Los cursos se desarrollan en cooperación con todos los *stakeholders* y agentes sociales: directivos, corporaciones laborales y recursos humanos, y se celebran en las instalaciones de las empresas. Los cursos combinan competencia comunicativa con situaciones reales del puesto de trabajo, requerimientos e intereses del alumno adulto (aprendizaje en contexto) y están basados en un enfoque participativo. Se organizan teniendo en cuenta las condiciones de trabajo individuales (turnos de trabajo), razón por la que los resultados en términos de participación y persistencia en formación son elevados.

❑ **Blueprints for Basic Skills Development (BLUES). Eslovaquia**

Se trata de un proyecto financiado por el Programa Europeo de Empleo e Innovación Social (EaSI) cuyo objetivo es identificar las necesidades de competencias básicas en personas adultas y ofrecer recursos y formación a los profesionales que van a intervenir en este ámbito. El proyecto es deudor de la experiencia del país desde 2014 con los proyectos REPAS + (competencias profesionales) y KOMPAS + (competencias transversales); proyectos que, pese a los importantes resultados conseguidos, mostraron la necesidad de ampliar el grupo destinatario llegando a adultos que tienen empleo, pero aspiran a un trabajo mejor; y a aquellos otros que, con independencia de su mayor o menor nivel de competencias básicas, necesitan un apoyo diferenciado.

3.4. La cooperación institucional e intersectorial para multiplicar la eficacia de la evaluación y acreditación de competencias básicas

El desarrollo de competencias en personas adultas, especialmente las básicas, según lo indicado en párrafos anteriores, confiere una dificultad añadida por

cuanto éstas pueden alcanzarse, ampliarse, desarrollarse en diferentes contextos en los que vive y participa la persona adulta y hacerlo a lo largo de la vida.

Esta característica les confiere una naturaleza transversal, que invita a pensar en la conveniencia de desplegar, desde las políticas públicas, una acción coordinada. La experiencia internacional muestra el impacto de la evaluación y acreditación de estas competencias en sectores gubernamentales relevantes: educación, empleo, salud, bienestar social, que invitan a armonizar políticas. En otros términos, la capacidad de la evaluación de competencias básicas se ve limitada si actúa de forma aislada, sin conexión con los diferentes sistemas de evaluación y acreditación existentes y adaptados al tipo de competencias que evalúan (básicas, clave, profesionales).

Las competencias básicas desde su naturaleza transversal requieren, por tanto, políticas de competencias eficaces y sostenibles que, para su implementación adecuada, parecen requerir la cooperación con los *stakeholders* que en cada contexto operan como tales. Para ello es frecuente la creación de estructuras de alcance regional o nacional que institucionalizan, en mayor o menor grado, la cooperación deseada. Son fórmulas que, por otra parte, facilitan enfoques sistémicos en torno a los recursos que han de ponerse a disposición del desarrollo de itinerarios de mejora de competencias y, con ello, la sostenibilidad de los procedimientos de evaluación y acreditación.

Experiencias internacionales

❑ [Estrategia para la política de competencias 2017/2021](#). Noruega.

Acuerdo nacional que plantea una serie de estrategias destinadas a una mayor coordinación a nivel nacional, regional y local, mediante la creación de un comité de necesidades futuras. El objetivo de esta estrategia es la cooperación y coordinación de la política nacional de competencias básicas en población adulta supervisada por el consejo de políticas de competencias del país.

❑ [Paneles de colaboración](#). Francia.

La Agencia Nacional para la Lucha contra el Analfabetismo ANCLI-2000 cuenta con un panel que incluye representantes de los ministerios de asuntos sociales, educación, justicia, cultura, juventud, agricultura. Otros paneles paralelos incluyen agencias gubernamentales, organizaciones proveedoras,

representantes regionales, servicios de empleo, entidades de formación profesional, entre otros.

❑ **Estrategia de colaboración por programas. Irlanda.**

El Servicio para Formación Permanente y Competencias SOLAS-2013 coopera con los gestores de Competencias Regionales y con socios de Juntas de Educación y Formación. Gestionan una variedad de programas de educación y formación que posibilitan al adulto tener éxito en el mercado laboral. Los programas incluyen aprendizajes, periodos de prácticas, competencias para avanzar, centros online y el fondo de globalización europeo. SOLAS gestiona la base de datos de competencias a nivel nacional y proporciona investigación para el desarrollo de estas políticas.

❑ **Coordinación nacional. Reino Unido.**

El Instituto Nacional de Aprendizaje y Trabajo (L&W) fue designado coordinador nacional para la Agenda Europea para el Aprendizaje de Adultos desde 2012 hasta 2020. El trabajo de L&W es encargado por los departamentos gubernamentales, incluyendo el Departamento de Educación y el Departamento de Trabajo y Pensiones, así como por el gobierno local y una serie de fundaciones benéficas. L&W investiga y desarrolla nuevas formas de intervenir en este ámbito y ayuda a aplicar nuevos enfoques. Organiza campañas para promover el aprendizaje de adultos como el Festival del Aprendizaje en Inglaterra y la Semana de los Estudiantes Adultos en Gales.

❑ **Currículo de los Ciudadanos. Reino Unido.**

El Instituto Nacional de Aprendizaje y Trabajo desarrolla un enfoque innovador y holístico en relación con este tema, que se caracteriza por llevar la cooperación de los *stakeholders* un paso más allá, implicándolos en la creación de cursos no solo con el alumnado adulto sino también con las autoridades locales a cargo de los sectores de gobernanza que se consideran relevantes (educación, servicios sociales, salud, empleo, inclusión).

3.5. De cómo visibilizar los aprendizajes previos y registrar lo acreditado

Identificar y hacer visibles los aprendizajes previos es posiblemente una de las tareas más complejas de los procedimientos de evaluación y acreditación de competencias.

Para la persona porque se trata de aportar evidencias que muestren “lo que se sabe hacer con aquello que se sabe”, en relación con competencias que se aplican a la vida diaria.

Para las administraciones implicadas porque exige haber definido un marco transparente de competencias y las herramientas de registro para su evaluación y acreditación y, con todo ello, sentar las bases de un trabajo unívoco en cuanto a resultados se refiere, su correspondencia con el marco nacional de cualificaciones y los efectos esperados (académicos, laborales).

Pensando en personas con bajo nivel de competencias, para el registro y evaluación de competencias básicas, es importante disponer de instrumentos adaptados a esta circunstancia, que permitan una identificación y registro fácil de qué aspectos se dominan y cuáles hay que mejorar. La identificación de las evidencias parece conveniente acompañarla de una cierta justificación o reflexión por parte de la persona, que le ayude a tomar consciencia de qué sabe, en qué es competente y cómo lo ha conseguido y que, al tiempo, le permita regular procesos de aprendizaje posteriores, según resultado de la evaluación. A esta cuestión, se le está prestando atención a nivel europeo. Se analiza la posibilidad de que las evidencias puedan ordenarse mediante « cuentas individuales de formación » (EPALE, 2021) que recojan todos los logros de una persona respecto de su nivel de competencia alcanzado y que permita, en su caso, comprobar y demostrar el cumplimiento de los requisitos de acceso a distintas ofertas formativas y niveles educativos o de los requisitos para el ejercicio de determinadas profesiones.

Se han desarrollado herramientas en países europeos para ayudar a evaluar y documentar el nivel de competencias básicas de la persona adulta, a las que es difícil acceder para un análisis pormenorizado, entre otros motivos, porque están sujetas a importantes cláusulas de confidencialidad. No obstante, de la consulta de fuentes secundarias resulta interesante el uso que se hace de estas herramientas desde la práctica orientadora. En dos sentidos: para apoyar el

proceso de generar evidencia verificable sobre la progresión de la persona en el procedimiento y para poner en marcha procesos de planificación y desarrollo de la carrera.

Es una tendencia no generalizada y sujeta a las características de las estructuras y servicios de orientación en cada país, pero que emerge y pone en manos de los profesionales de la orientación la dimensión pedagógico-didáctica que tienen las herramientas de acreditación (Pasaporte Qualifica en Portugal, Registro de Progreso individual en Irlanda, Registro Personal de Aprendizaje en Reino Unido). Intervienen los profesionales de la orientación, no tanto en la gestión de los registros para acreditar, como en la conexión de estas herramientas con los procesos de formación y aprendizaje: apoyo a la autoevaluación de competencias, seguimiento del progreso de la persona en el procedimiento, adaptación del itinerario formativo.

Experiencias internacionales

❑ [El Pasaporte “Qualifica”. Portugal](#)

El Pasaporte Qualifica es una herramienta en línea vinculada al Programa Qualifica, programa que ofrece itinerarios de aprendizaje adaptados para la población adulta con baja titulación y se basa en lo que se conoce en Portugal como RVCC (Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias). Se ha diseñado a partir de una herramienta previa, el “*Registo Individual de Competências_RIC*” (Registro Individual de Competencias), que ofrece un registro detallado de todas las competencias adquiridas por el adulto, así como todos los cursos que ha completado. El Pasaporte puede incorporar toda la información del RIC, pero el individuo es libre de elegir si quiere añadirlo o no al Pasaporte cuando imprime su Pasaporte Qualifica. El Pasaporte es a la vez una herramienta de documentación y acreditación que puede mostrar las titulaciones y competencias adquiridas por el adulto, y una herramienta para la orientación. Basándose en los resultados de procesos de aprendizaje completos y en las competencias adquiridas, la herramienta simula itinerarios de mejora para que la persona pueda continuar adquiriendo nuevas competencias y titulaciones.

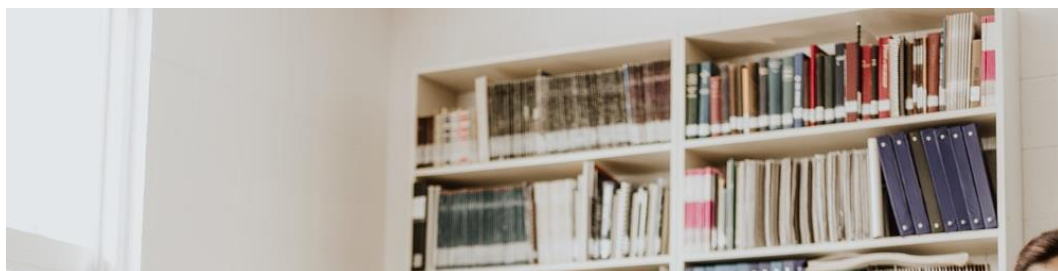
❑ [El formulario de Registro de Progreso Individual. Irlanda](#)

El Formulario de Registro de Progreso Individual permite tanto al alumnado adulto como a los docentes controlar el progreso de aprendizaje en un periodo de tiempo. Conecta directamente con los

objetivos establecidos en el Plan Individual de Aprendizaje, que es un registro de la planificación y de cómo se va desarrollando, negociado y redactado por ambos. Los Planes Individuales de Aprendizaje y el Formulario de Registro de Progreso Individual se utilizan siempre que existe una necesidad clara de adaptar itinerarios formativos. De su estructura destaca el registro del progreso expresado como logro en competencias, conforme a objetivos iniciales expresados como resultados de aprendizaje.

❑ **El DNI del Estudiante / Registro Personal de Aprendizaje. Reino Unido.**

El DNI del Estudiante (*The Unique Learner Number, ULN*) es un número de referencia de 10 dígitos que se utiliza para acceder al Registro Personal de Aprendizaje de cualquier persona mayor de 13 años que esté dentro del sistema educativo o formativo del Reino Unido. Se conserva el mismo número para acceder al Registro Personal de Aprendizaje durante toda la vida, independientemente del nivel educativo o de cualificación de la persona, o del tiempo que haya transcurrido desde la última formación realizada. Cada DNI del Estudiante se emite para mantener actualizado el Registro Personal de Aprendizaje (*Personal Learning Record, PLR*), un registro online permanente de las titulaciones (generales y profesionales) de la persona sujeto a estrictas normas de confidencialidad. Este instrumento ha mostrado su utilidad cuando la persona solicita orientación sobre la carrera. Y, también, a la hora de que todos los proveedores de formación lo usen, validen y proporcionen datos de logro de las personas que realizan formación, sobre todo si está bonificada.



4. Indicadores de la situación de las competencias básicas y de la participación en formación de las personas adultas en España

Actualmente, en España viven más de 29 millones de personas adultas con una edad comprendida entre los 18 y 64 años (61,2%) (INE, 2021). Como ya se ha señalado, se trata de un segmento demográfico heterogéneo, con necesidades formativas muy diferentes y que plantea por ello retos muy diversos en relación con la adquisición de un nivel que se pueda considerar “suficiente” en competencias lingüísticas y de lecto-escritura (comunicativa), numéricas (matemáticas) y/o digitales. El carácter cada vez más cambiante de las competencias en nuestra sociedad actual y, muy particularmente, en materia de competencia digital, supone una complejidad añadida a la hora de diseñar medidas destinadas a incrementar la tasa de personas adultas que tengan un dominio suficiente de dichas competencias.

Los datos previos a la Covid-19 mostraban que cerca del 40,0% de las personas adultas había alcanzado el nivel de educación secundaria y en torno al 20,0% tan solo un nivel de educación primaria. De manera significativa, la franja de personas adultas situada entre los 24 y 29 años presentaba el porcentaje más alto (20,6%) de abandono prematuro de la formación. En cuanto al desarrollo y adquisición de las competencias, en torno al 30,0% de las personas adultas española se encuentra actualmente en riesgo de bajo desarrollo de las competencias básicas, en concreto: un 31,6% en la numérica, un 28,7% en la lingüística y un 44,8% en la digital. Además, el 60,0% presenta un nivel funcional con potencial de mejora en relación con estas competencias.

Dicha realidad se ve reflejada en los resultados de la Encuesta vinculada al Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de las personas adultas de la OCDE ([PIAAC](#)). En España, los resultados de dicha encuesta se publicaron en el 2015, y dejaron entrever un nivel de desarrollo competencial significativamente inferior a la media de la OCDE, en competencias numéricas y

de comprensión lectora (las competencias digitales no fueron examinadas en el contexto español)¹.

Concretamente, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- **Comprensión lectora:** Las personas adultas española (de entre 16 y 65 años) obtuvo 252 puntos en comprensión lectora, 21 puntos por debajo del promedio de la OCDE y 19 puntos por debajo del promedio de la UE. Dentro de la UE, en comprensión lectora España aparece en la penúltima posición, por detrás de Italia. En España, un adulto medio puede realizar con soltura tareas lectoras de nivel 2 (de los seis que se incluyen, siendo 1 el peor, y 5 el mejor). Eso implica que le cuesta mucho extraer conclusiones de una lectura y se pierde en un texto de cierta profundidad y riqueza.
- **Competencia numérica:** En competencia numérica España obtuvo 246 puntos; 23 por debajo del promedio de la OCDE y 22 por debajo del promedio de la UE. Aquí, nuestro país ocupa la última posición dentro de las naciones examinadas. De nuevo, los adultos españoles se quedan en promedio en el nivel 2, que equivale a realizar cálculos matemáticos sencillos. Pero no entienden el gráfico del recibo del gasto de la luz, ni saben comparar precios de hoteles ni son capaces de encadenar cálculos aritméticos de forma correcta para hallar el precio final de la compra.

De igual manera, los últimos resultados del informe vinculado al [Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes](#) (Informe PISA, 2018) de la OCDE demostraron un nivel promedio inferior del alumnado español de 15 años, con tendencias descendientes en los dos ámbitos estudiados (ciencias y matemáticas, quedándose la comprensión lectora fuera de esta edición en España). Concretamente, los alumnos españoles obtuvieron las siguientes puntuaciones:

- Ciencias: El alumnado español obtuvo una puntuación de 483, seis puntos por debajo del promedio de la OCDE, y 13 puntos menos que en el 2013.
- Matemáticas: El alumnado español obtuvo una puntuación de 481, ocho puntos por debajo del promedio de la OCDE, y cinco menos que en el 2015.

Sendos resultados apuntan hacia la necesidad de intervenir urgentemente para paliar dichas deficiencias competenciales, desarrollando procedimientos

¹ Actualmente se están revisando los datos de la fase piloto, está prevista una nueva aplicación a partir de finales de 2022. Referencia: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/piaac.html>

específicos que permitan ‘recoger’ al alumnado que actualmente abandona la educación formal de manera temprana o con carencias competenciales significativas, animándolos a fortalecer sus capacidades, y redirigiéndolos hacia itinerarios formativos de mejora, adaptados a sus necesidades y objetivos.

El aprendizaje a lo largo de la vida implica la capacidad real de toda persona para poder beneficiarse de las oportunidades de educación y formación ofrecidas por la sociedad, de modo que los desafíos sociales a los que nos enfrentamos como sociedad puedan ser asumidos desde marcos democráticos, inclusivos y equitativos, ofreciendo posibilidades de participación para todos. En el caso de España, se estima la población que presenta bajos niveles en sus competencias básicas (comunicativa, matemática y/o digital).

La participación de las personas adultas en la formación está condicionada por las oportunidades ofrecidas por la sociedad (condiciones laborales, conciliación, emancipación juvenil, territorio, nivel de renta, disponibilidad de ofertas, etc.), pero también está relacionada con otros factores relevantes que desde las políticas públicas debieran tenerse en cuenta para la eliminación de las barreras personales, sociales, económicas limitantes de la participación en procesos de formación a las personas adultas, con especial indicación de aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

En las últimas cuatro décadas, España ha protagonizado la revolución educativa más espectacular de Europa, solo asimilable a la llevada a cabo por Finlandia en ese mismo periodo. Gracias a ella, nuestro país ha conseguido corregir décadas de atraso y acercarse, en muchos de los indicadores, a la media de la UE. Sin embargo, esta convergencia ha sido parcial e incompleta. Nuestro sistema educativo aún presenta carencias importantes que están impidiendo sacar el máximo potencial de cada estudiante y están teniendo efectos negativos sobre el empleo, el crecimiento económico y el progreso social de todo el país. Las más preocupantes son las elevadas tasas de repetición y abandono escolar; los bajos resultados de aprendizaje; la desigualdad educativa; y los altos niveles de segregación escolar (Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia. Gobierno de España, 2021).

Por lo que los retos este terreno siguen siendo importantes y tienen relación con los siguientes cuestiones: a) alta proporción de población española que no supera la educación secundaria obligatoria, b) la población adulta presenta un dominio de competencias básicas como la comprensión lectora o la habilidad matemática inferiores a sus homólogos europeos y c) la población española está por debajo de la media europea en materias fundamentales como son el conocimiento de

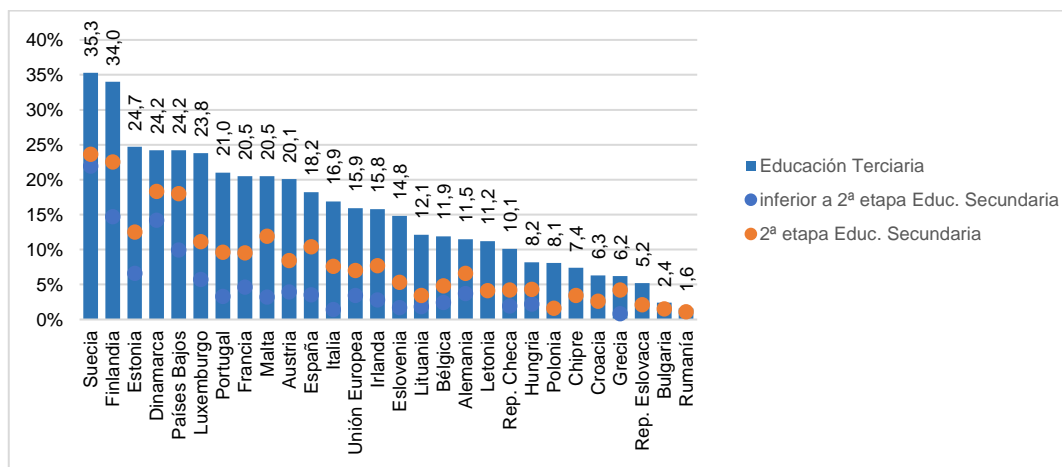
idiomas extranjeros, las habilidades digitales o la formación financiera; y en el dominio de competencias transversales o *soft skills* como el pensamiento crítico, la creatividad o la curiosidad (Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia. Gobierno de España, 2021).

Conseguir un nivel educativo más alto de competencias se relaciona con un mejor estado de salud, un mayor compromiso social, unas mayores tasas de empleo y unas retribuciones más altas. Igualmente, se vincula positivamente con una mayor participación en programas formales y no formales de educación para personas adultas: el llamado “círculo virtuoso” de productividad y empleo (OIT, 2021). Así pues, en este apartado se identifican al menos cuatro factores relevantes que sitúan el problema de la participación en la formación de forma más contextualizada: la edad, el género, la inmigración y el territorio.

4.1. Edad

Conseguir un nivel educativo más alto se relaciona positivamente con una mayor participación en programas formales y no formales de educación para personas adultas. (OCDE, 2019). Esto, en un contexto internacional donde la fuerza laboral ha pasado de 35 años de media en el 1995 a 43,2 años en el 2020 (OIT, 2022), es un desafío para las políticas de educación y formación en cualquier país. El nivel de formación y la edad se revelan como dos factores relevantes para comprender el comportamiento de las personas adultas sobre la participación en el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2021).

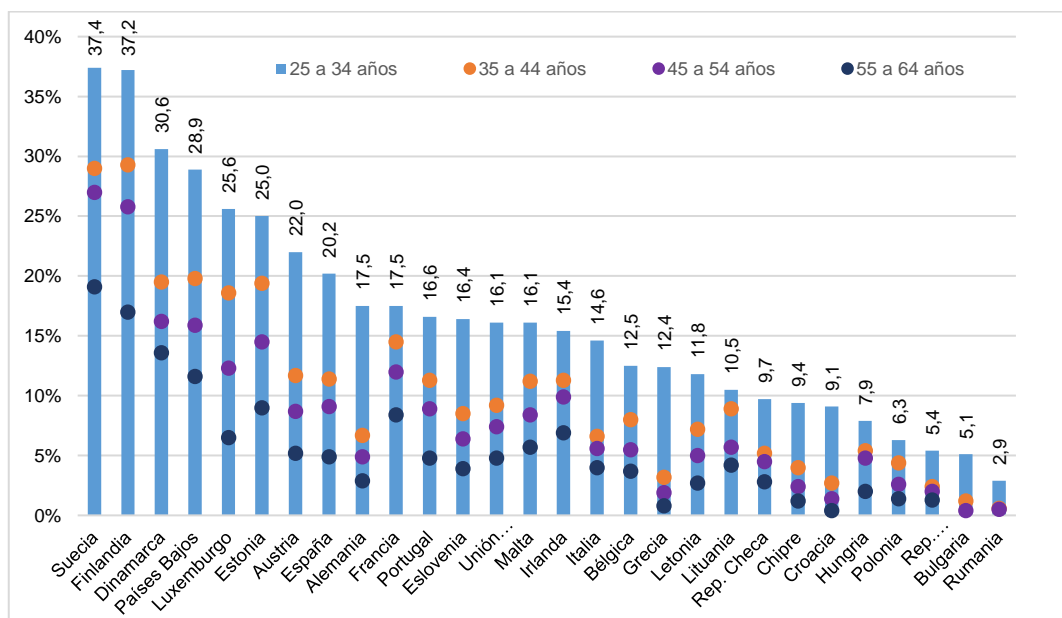
Gráfico 1. Población de 25 a 64 años que ha participado en formación en las últimas cuatro semanas, según nivel educativo de formación. 2020 (%)



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

La diferencia entre las personas tituladas en educación superior y las personas con nivel de primera etapa de educación secundaria e inferior es de casi el 15%, siendo las primeras las que más participan (18,2%). A mayor edad menor es la participación, el 4,9% para la población de 55 a 64 años y del 20,2% para la población de 25 a 34 años.

Gráfico 2. Población de 25 a 64 años que ha participado en formación en las últimas cuatro semanas, según grupo de edad. 2020 (%)



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021)

La población de 25 a 64 años que ha participado en alguna actividad de aprendizaje en las últimas cuatro semanas, según el nivel educativo de formación, se sitúa por encima de la media de la UE. El grupo de edad de 25 a 34 años tiene, en general, una situación más positiva si se compara con tramos de edad mayores o con el total de la población.

Así pues, la formación de las personas adultas tiende a disminuir conforme aumenta la edad. Además, los jóvenes que abandonan los estudios de manera temprana se encuentran en una situación similar de bajas cualificaciones, y que pueden terminar siendo personas adultas con un pobre nivel de desarrollo en competencias básicas.

4.2. Género

El 42,2% de los hombres cuentan con un nivel de formación equivalente a la primera etapa de educación secundaria o inferior (nivel 0-2) y en el caso de las mujeres el porcentaje es de un 34,1%. Esta diferencia es mucho mayor en el grupo de edad de 25 a 34 años, donde el 33,8% de hombres posee este nivel de formación, con un 22,9% de las mujeres (INE, 2021).

En comparación con la UE (CNED-2014, nivel 0-2), en España se duplica la población con nivel 0-2 (CINE, nivel 0-3) y es mucho mayor la diferencia por géneros, en concreto, en la UE esta diferencia es del 0,8%, ampliamente superada por una asimetría del 5,8% en España. Por su parte, en el año 2020, en torno al 70,0% de la contratación femenina estuvo altamente concentrada en ciertos grupos ocupacionales elementales como, por ejemplo, actividades financieras y de seguros, actividades sanitarias y actividades administrativas agricultura y hostelería. Por su parte, en el caso de los hombres el 80,0 se concentró en industria extractiva y construcción (SEPIE, 2021).

Según el *Observatorio de Igualdad y Empleo* (OIE, 2021), la brecha de género en relación con la tasa de actividad es del 10,71%. Por edades, el rango de la brecha oscila entre el 5,4% y el 15,15%. En las entradas de los flujos migratorios en España, el perfil más común son mujeres con una edad comprendida entre los 18 y 40 años, aunque la concentración es incluso mayor entre la franja de los 20-30 años (CES, 2020).

Las mujeres presentan un porcentaje más alto de participación (12,0%) que los hombres (9,9%). Por comunidades autónomas la Comunidad Foral de Navarra (13,6%), País Vasco (13,1%) y Región de Murcia (12,8%) presentan mayores porcentajes de participación.

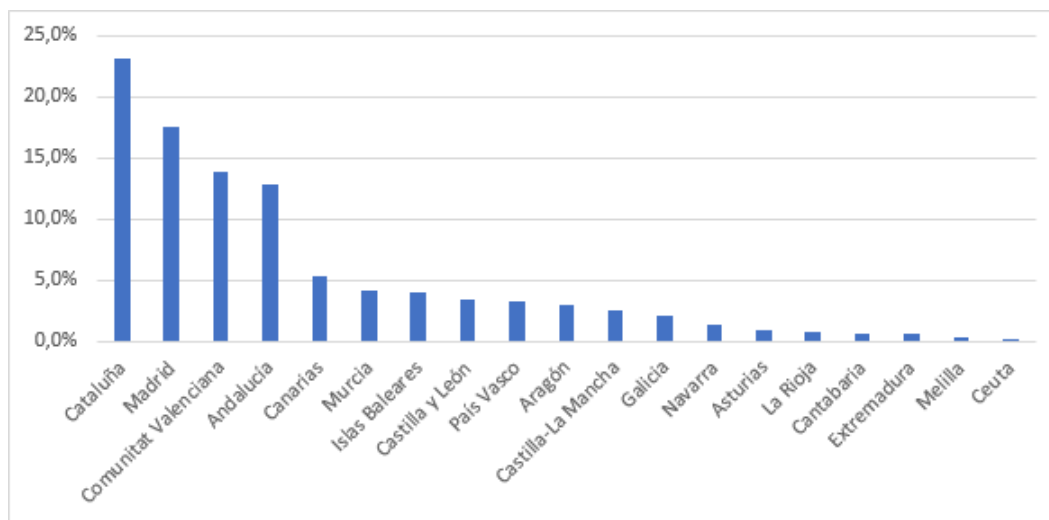
4.3. Población inmigrante

En España la población inmigrante representa alrededor del 12,9% de la población. Contamos con una historia corta como país receptor de población inmigrante, como lo demuestran las cifras del año 1990 (cuando tan solo el 2,1% de la población era inmigrante). Sin embargo, esta proporción se ha ido incrementando progresivamente (INE, 2020).

Los principales países de procedencia son Marruecos (11,6%), Rumania (10,2%) y Ecuador (6,8%). En menor representación, le siguen Colombia, Reino Unido, Argentina, Francia y Venezuela. Las Comunidades y Ciudades Autónomas presentan valores diferentes sobre la participación de la población inmigrante adulta en la formación y en el mercado laboral.

Sus condiciones económicas y sociales, así como sus políticas de concertación configuran realidades diferentes a través del territorio. Estas diferencias son entre e intra-territorio. Más del 60% de la población extranjera en España se concentra en cuatro Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas, en concreto, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunitat Valenciana y Andalucía. En Comunidades Autónomas como el Principado de Asturias, La Rioja, Cantabria o Extremadura, su presencia es mucho menor.

Gráfico 3. Población extranjera en función de la Comunidad y Ciudad Autónoma. Padrón continuo. 2021 (%)



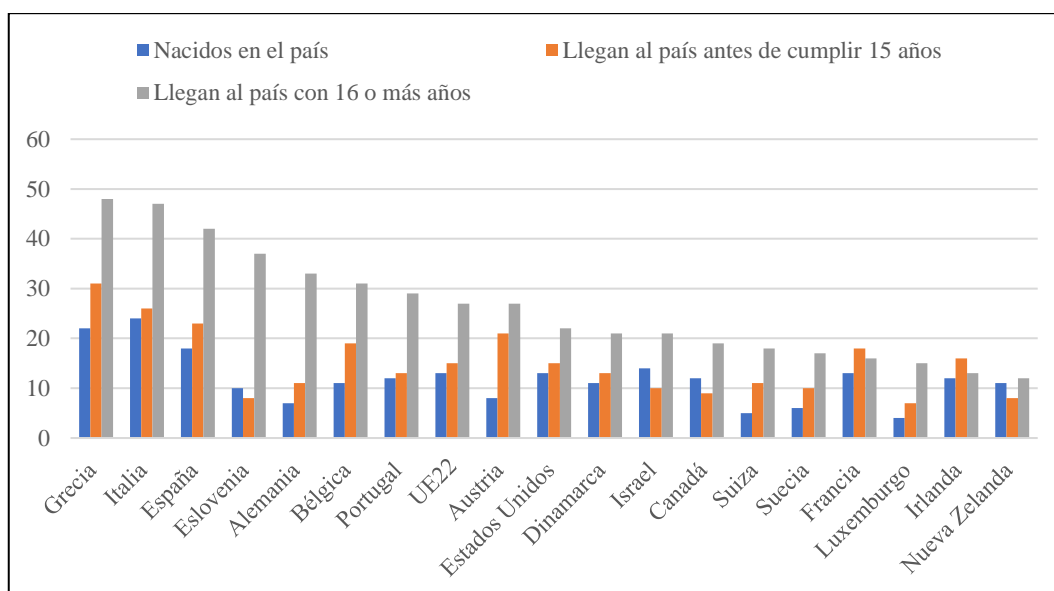
Fuente: (INE, 2020)

En España, la proporción de personas adultas que no alcanza la segunda etapa de educación secundaria es muy similar entre la población nativa e inmigrante, entorno al 37%. Sin embargo, hay diferencias importantes para los grupos de población con segunda etapa de educación secundaria y educación terciaria. Por ejemplo, entre la población nacional, el 41,8 % ha alcanzado una titulación superior, mientras que, para la inmigrante, esta proporción se reduce más de 10 puntos porcentuales, hasta el 31,1 %. En las medias de la OCDE y de la UE22, la situación es más equilibrada para este nivel de educación, pues la diferencia entre estos dos grupos de población no supera los 5 puntos porcentuales. En algunos países, las diferencias son más relevantes y pueden darse situaciones contradictorias. Por ejemplo, el nivel de educación de la población inmigrante es superior al de la población nacional en Reino Unido, Irlanda o Portugal, mientras que el nivel de educación de la población inmigrante es claramente inferior en países como Italia o Estados Unidos.

De los principales factores asociados con la participación en el aprendizaje a lo largo de la vida y en el mercado laboral, y por tanto su relación con el desarrollo de competencias básicas en población inmigrante, el que nos interesa es el de la edad de llegada al país, ya que el caso español presenta una realidad propia solo compartida o similar a la de Grecia e Italia.

Alrededor del 17% de la población de entre 25 y 64 años en los países de la OCDE años ha nacido en el extranjero. En España esta proporción equivaldría al 16%, ligeramente por encima de la media en la Unión Europea (15%).

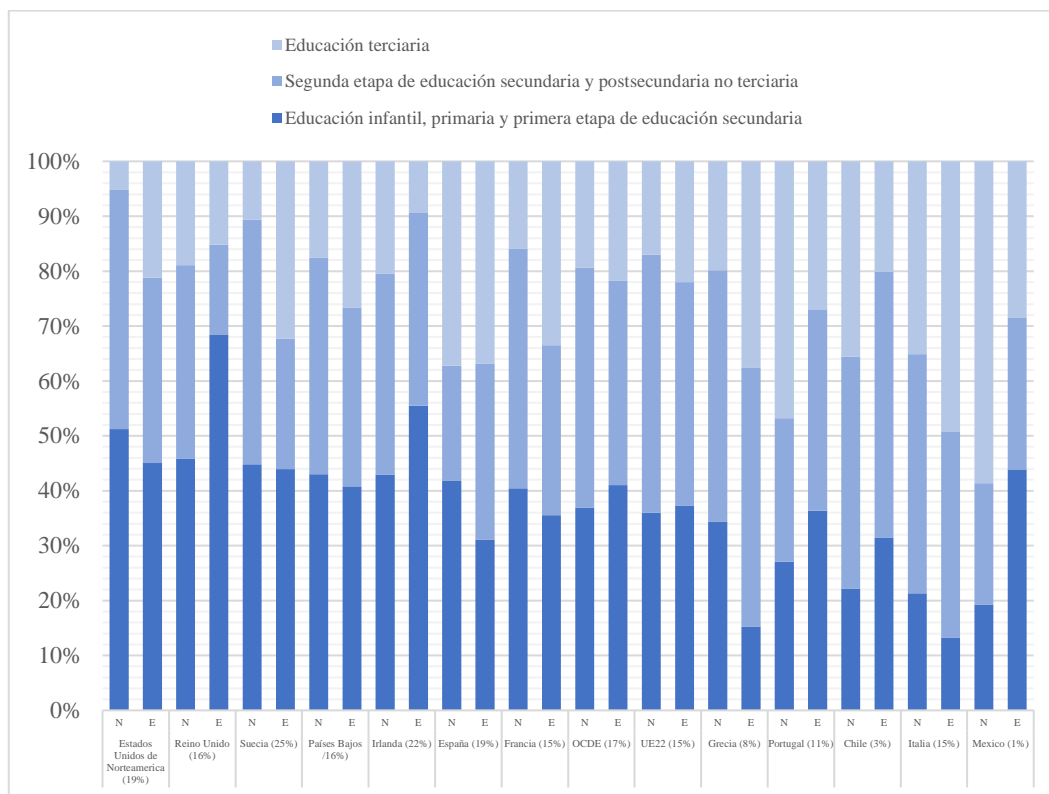
Gráfico 4. Población de 15 a 29 años de personas nacidas en el país y nacidos en el extranjero que no tienen empleo ni están en educación, por edad de llegada al país. 2017 (%)



Fuente: (OCDE, 2018)

De media, en la OCDE el 22% de la población inmigrante que llega a su país de acogida *tras* haber cumplido los 15 años no se encuentra ni empleada ni en formación. En España, esta cifra supera el 40%, a lo que habría que sumar un 15% más de personas cuya llegada al país ocurrió antes de cumplir los 15.

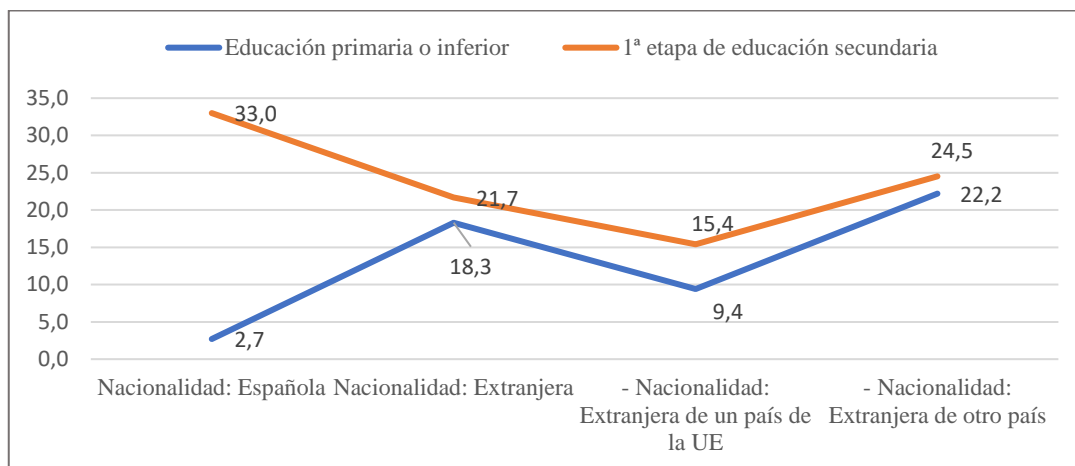
Gráfico 5. Nivel de formación de las personas adultas (25-64 años,) por su origen. 2020 (%)



Fuente: MEFP (2021).

En este sentido, parece evidente que la participación en el aprendizaje a lo largo de la vida es inferior para las personas nacidas en el extranjero, puesto que suelen presentar menores tasas de empleo y menores ingresos en comparación con las personas nacidas en el país. Pero, además, se aprecia que, si esta población nacida en el extranjero aumenta su nivel educativo, también se produce un aumento en las oportunidades de participación en el mercado laboral. El nivel formativo también demuestra una cierta variabilidad en función de la nacionalidad, al ser diferente en personas adultas con nacionalidad española o con nacionalidad extranjera. Existen diferencias en función del país de procedencia. Por encima de todo, lo que se aprecia es que la población inmigrante presenta de media un menor nivel educativo, siendo más palpable esta tendencia entre los países de fuera de la UE.

Gráfico 6. Personas entre 18 y 64 años según máximo nivel formativo alcanzado en función de las características sociodemográficas. 2020 (%)



Fuente: (INE, 2020)

4.4. Territorio

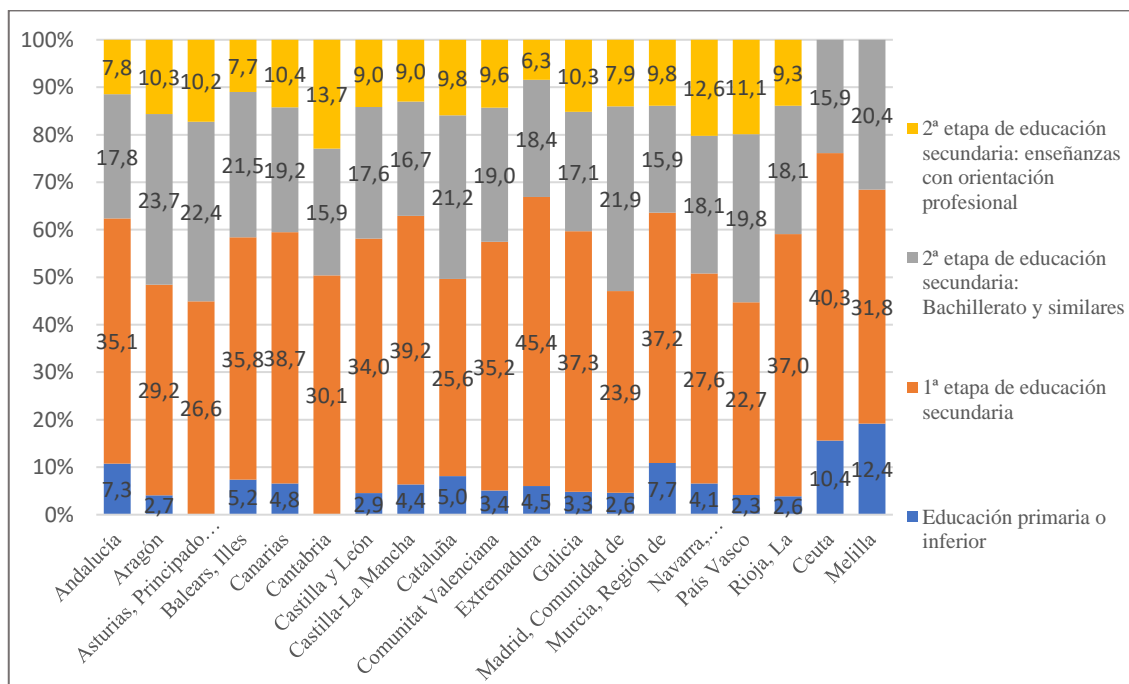
En España el 11,0 % de la población de 25 a 64 años ha participado en alguna actividad de formación en las cuatro semanas previas (INE, 2020), siendo la participación de las mujeres superior a la de los hombres en casi dos puntos, 12,0 % y 9,9 % respectivamente. Con respecto al año anterior (2019), el porcentaje se incrementa en 0,4 puntos porcentuales (0,4 para los hombres, y 0,3 para las mujeres).

Los mayores porcentajes de participación se produjeron en Comunidad Foral de Navarra (13,6 %), País Vasco (13,1 %) y Región de Murcia (12,8 %), seguidos autónoma de Ceuta (9,0 %), Castilla-La Mancha (9,1 %) y Andalucía (9,6 %). Prácticamente en todas las comunidades autónomas es mayor la participación de las mujeres que la de los hombres, alcanzando las máximas diferencias en Comunidad Foral de Navarra (5,3%), Aragón (4,3%) y La Rioja (4,2%).

Como una referencia más, el nivel de formación de las personas adultas, según la última *Encuesta de Participación de la Personas adultas en las Actividades de Aprendizaje* (INE, 2016) revela que las personas adultas con formación inferior a

la 2ª etapa de educación secundaria están entre el 52,3% de Extremadura y el 18,0% del País Vasco.

Gráfico 7. Personas entre 18 y 64 años según máximo nivel educativo alcanzado por Comunidad y Ciudad Autónoma. 2016 (%)

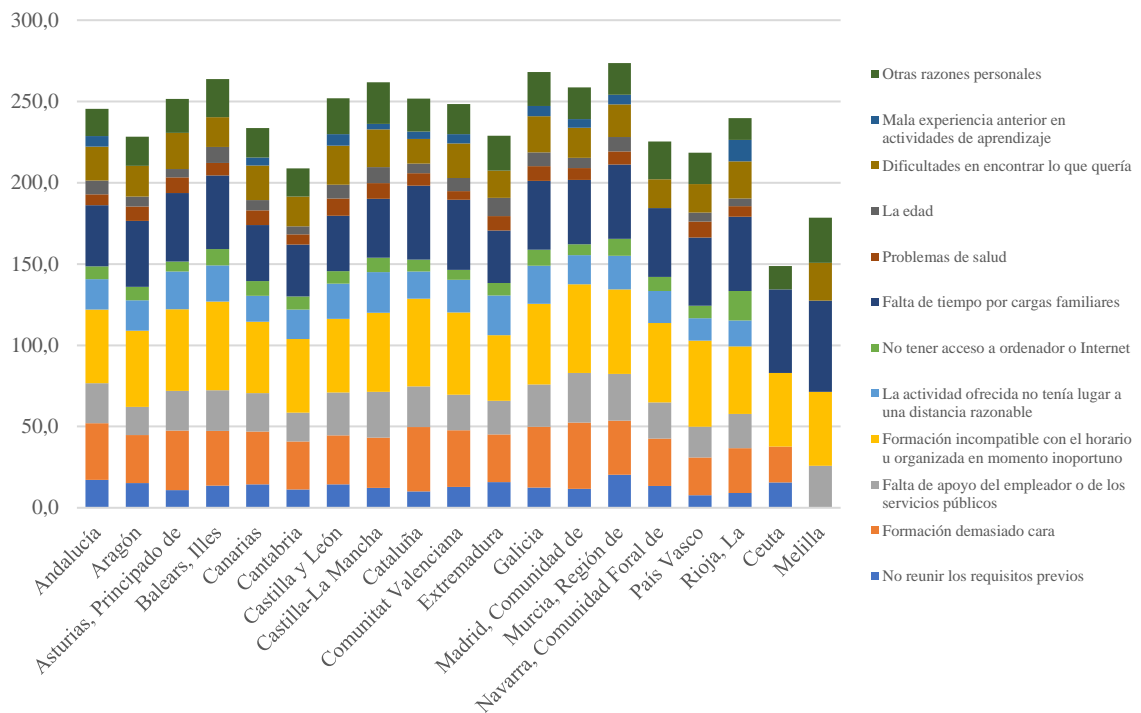


Fuente: (INE, 2016)

También se informa que, en los 12 meses anteriores a la fecha de la encuesta, todas aquellas personas adultas que habían participado en alguna actividad de formación, lo habían hecho en las vinculadas con un aprendizaje informal (59,2%) y no formal (40,0%) como principal opción, en comparación con el aprendizaje formal (16,0%).

Entre los motivos identificados por las personas adultas como obstáculos para participaren actividades de formación destacaban: la incompatibilidad con el horario u organizada en un momento inoportuno (49,7%), la formación adquirida no era suficiente (42,0%), la falta de tiempo por cargas familiares (40,3%) o el coste de la formación (35,1%).

Gráfico 8. Motivos que dificultan la participación en formación de las personas adultas en los últimos 12 meses por Comunidad Autónoma. 2016 (%)



La vida en el medio rural se muestra como una variable relevante dentro del territorio ya que puede limitar, en ocasiones, la participación de las personas adultas en las actividades de formación, por cuestiones asociadas al acceso a la información, desplazamiento para procesos de evaluación o asistencia por la distancia, entre otros aspectos.



5. Factores de calidad y condiciones de posibilidad de un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas

Como se ha venido señalando, la situación española, hasta fechas recientes, se caracteriza por la existencia de diferentes vías por las que es posible reconocer estos aprendizajes. Ya se apuntaba en informes previos que, tradicionalmente, en torno a las enseñanzas del sistema educativo, los procedimientos existentes han servido para fomentar el acceso a la formación, la posibilidad la exención de requisitos de acceso a las diferentes enseñanzas o facilitar la superación, total o parcial, de determinados títulos o acreditaciones (OCDE, 2008).

En el caso que nos ocupa, las administraciones educativas en el ejercicio de sus competencias regulan los procesos de evaluación de los aprendizajes previos para aquellas personas adultas que no tienen los requisitos de acceso a las enseñanzas básicas de adultos. Esta valoración inicial del aprendizaje (VIA) se realiza a partir de los currículos de las citadas enseñanzas, observándose diferencias tanto en lo que se refiere al tipo de pruebas aplicadas como a las decisiones asociadas según la ordenación de estas enseñanzas.

Las administraciones laborales, en el ámbito de la formación para el empleo, hasta la asunción por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional de competencias en materia de formación profesional en el sistema educativo y para el empleo (formación profesional de desempleados y de ocupados), según Real Decreto de 498/2020, de 28 de abril, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio, han desarrollado una importante labor en materia de reconocimiento de aprendizajes en el ámbito de la formación para el empleo.

Esta circunstancia, rica en su diversidad, parece que ahora deba proyectarse en un nuevo escenario -propiciado por el desarrollo del Plan de Modernización de la Formación Profesional y de la futura Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional- y, de este modo, seguir garantizando que, en el caso de las competencias básicas, el procedimiento de reconocimiento responde a principios de calidad admitidos (validez, fiabilidad, equidad, viabilidad y

sostenibilidad), para asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y resultados.

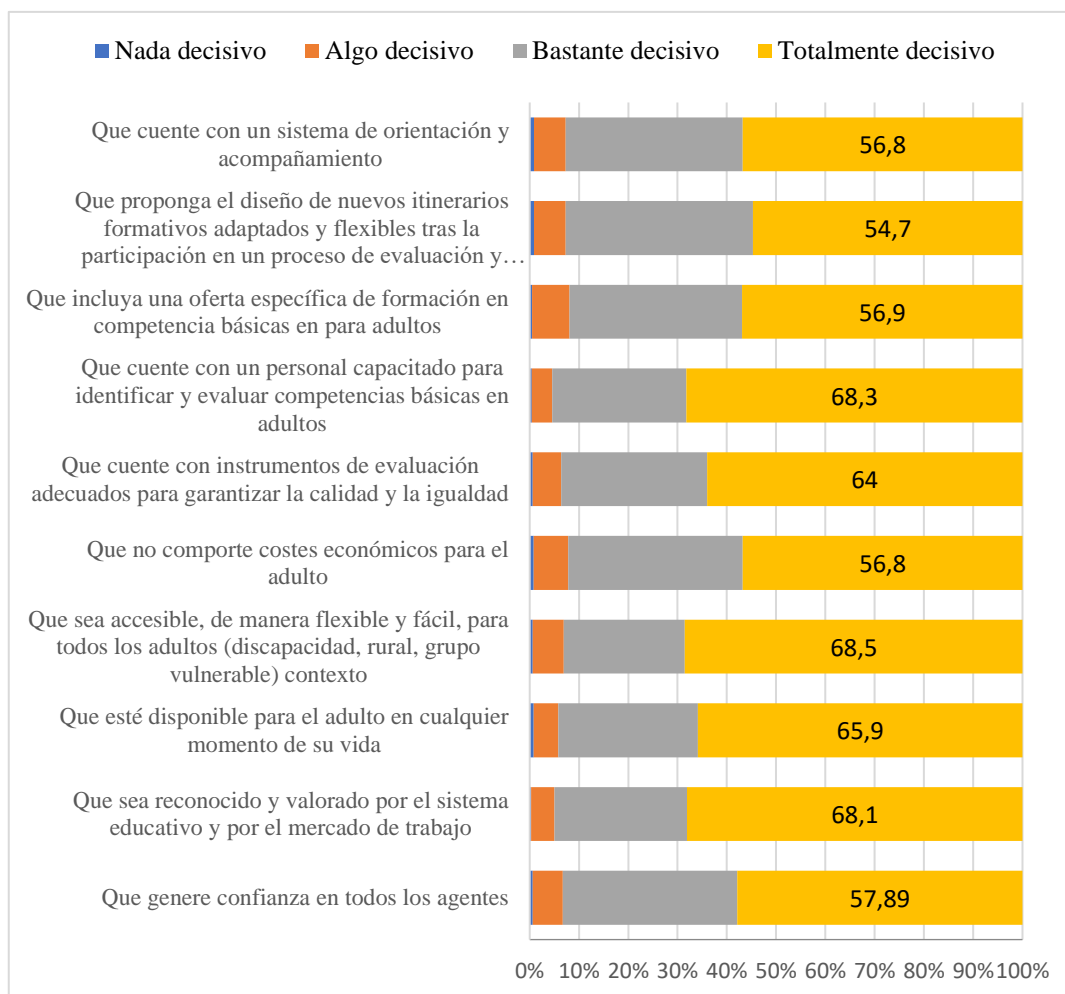
De tal manera, a los participantes en el proyecto de referencia, se les solicitó valoración de los factores que potencialmente pueden asegurar la calidad de un procedimiento para la evaluación y acreditación de competencias básicas. Desde la premisa de que tales factores pueden ser explicativos de la calidad mínima esperada, posteriormente, se les solicitó definir las condiciones en que éstos tendrían que operar en el momento de implantación de dicho procedimiento. En las siguientes páginas se exponen las aportaciones al respecto, tras el pertinente proceso de análisis y sistematización.

Se identifican, por parte de los encuestados, los siguientes **factores aseguradores de la calidad de un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias básicas** en personas adultas, que se exponen por orden de importancia otorgada:

- 1º. *Que sea accesible en condiciones de igualdad para todas las personas adultas con bajas cualificaciones o con necesidades de mejorar sus competencias básicas, con independencia de sus condiciones de partida (capacidades, contexto rural/urbano, pertenencia a grupos vulnerables, etc.).* Idea que refuerza la importancia que tiene este procedimiento en términos de inclusión y palanca para nuevas oportunidades formativas y laborales.
- 2º. *Que se dote de personal cualificado capaz de identificar y evaluar competencias básicas en personas adultas y, particularmente, para elaborar instrumentos de evaluación apropiados y su aplicación mediante la comprobación de los resultados de aprendizaje adquiridos por diferentes vías.*
- 3º. *Que sea reconocido y valorado por el sistema educativo y por el mercado de trabajo.* La idea de la validez determinará la calidad de la evaluación y acreditación, reforzando la importancia de las transiciones entre educación, formación y empleo, pero, sobre todo, estableciendo mejores itinerarios hacia la formación profesional que permitan transiciones útiles y con sentido para las personas adultas.
- 4º. *Que el procedimiento esté disponible para el adulto en cualquier momento de su vida,* apostándose por un procedimiento permanente abierto.

- 5º. *Que incluya una oferta específica de formación en competencias básicas, adaptada a las características del aprendizaje adulto, tanto en contenido como en metodología de enseñanza-aprendizaje.*
- 6º. *Que disponga de instrumentos de evaluación adecuados para garantizar la calidad, validez y fiabilidad de la evaluación, siendo importante que faciliten la accesibilidad al procedimiento y que aporten información relevante y comparable sobre el nivel de alcance de las competencias evaluadas y las decisiones asociadas para mejorarlas.*
- 7º. *Que se contemple, imbricado en el procedimiento, un proceso de información, orientación y acompañamiento que potencie el acceso y facilite la permanencia en la formación para la mejora de competencias. Un procedimiento de esta naturaleza, no debería condicionarse a la existencia de orientadores puesto que la orientación aporta calidad al procedimiento, pero debe definirse. La propuesta es hacerlo en términos de orientación para la carrera.*
- 8º. *Que genere confianza en todos los agentes para que las acreditaciones conseguidas tengan valor y generen el efecto esperado en la persona, en las empresas y en la sociedad.*
- 9º. *Que la evaluación y acreditación de competencias básicas no comporte costes añadidos a los usuarios de este procedimiento, como condición fundamental para su viabilidad.*
- 10º. *Que el paso por el procedimiento permita configurar itinerarios formativos adaptados y flexibles, en respuesta a las necesidades de mejora identificadas y con la posibilidad de capitalizar la formación realizada en títulos y credenciales oficiales.*

Gráfico 9. Factores para asegurar la calidad y la igualdad de oportunidades de la evaluación y acreditación de competencias básicas en población adulta (n= 357)



Fuente: Encuesta sobre el diseño de un procedimiento para la evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas. Proyecto Europeo. 2021.

A la vista de tales factores, se ha profundizado en las **condiciones** que, a juicio de los participantes en el proyecto, deben darse **para asegurar la implementación del procedimiento**. De entre todas ellas, se recogen las siguientes:

1. Identificación de la población “meta” destinataria del procedimiento, dando prioridad a aquellos colectivos con mayor riesgo de vulnerabilidad social y económica y, en todos los casos, garantizando no sólo el acceso sino la permanencia en el procedimiento para el logro de sus objetivos.

2. Difusión y promoción activa del procedimiento para darlo a conocer y extender una cierta cultura de mejora permanente de competencias; pero, una vez hecha esta difusión, articular un proceso de información, orientación y acompañamiento a las personas que incremente la posibilidad de configurar itinerarios formativos de mejora y desarrollar la carrera profesional.
3. Elaboración de un marco común de referencia para la evaluación de las competencias básicas, que pueda estar referenciado a marcos existentes y claramente vinculado con ofertas formativas que permitan completar las lagunas detectadas en el proceso de evaluación y, con ello, progresar en nivel de cualificación.
4. Registro de aprendizajes previos y herramientas de acreditación específicas.
5. Recursos para la implementación y sostenibilidad del procedimiento.

5.1. Identificación de la población destinataria y acceso al procedimiento

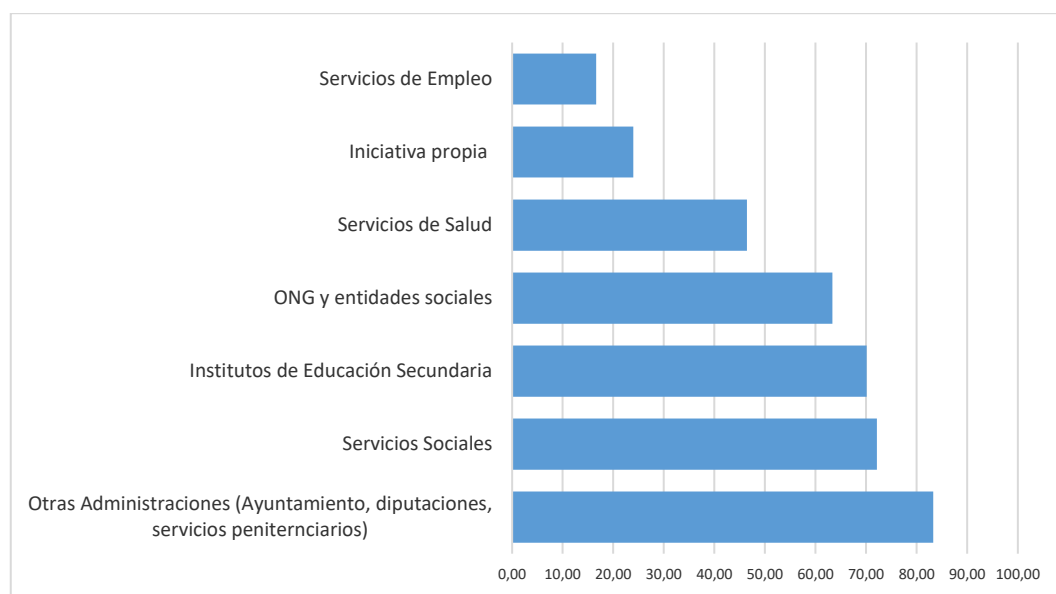
Según la mayoría de los encuestados, cuando hablamos de la población destinataria, se piensa en las personas adultas con bajos niveles de competencia matemática, comunicativa y digital que no han alcanzado la titulación obligatoria y que tienen barreras para acceder a formación técnica-profesional y al mercado laboral. En el caso español, esta población sigue siendo muy amplia y heterogénea.

Sin embargo, uno de los desafíos a los que se enfrentan las administraciones públicas a la hora de organizar y articular un procedimiento de estas características es definir la población destinataria preferente y atender a una amplia diversidad de personas adultas que necesitaría nuevas oportunidades y que, por lo general, no acceden a los dispositivos de formación. Esto hace necesario establecer protocolos de derivación hacia los centros autorizados para desarrollar el procedimiento.

El patrón que los resultados obtenidos permite dibujar es el siguiente: la derivación está más fuertemente asociada a la iniciativa propia de la persona adulta, en buena medida por la influencia de familiares y/o amistades cercanas que a su vez han participado en acciones de formación de adultos. Le siguen, por

este orden, la derivación que se produce desde los departamentos de orientación de los centros de educación secundaria, seguido de los servicios sociales, los servicios de empleo, ONGs y entidades sociales. Se observa que, cuando las derivaciones desde los servicios de empleo son mayores, tiende a bajar la derivación por iniciativa propia, la de los servicios sociales y, también, aunque con menor intensidad, la realizada desde los departamentos de orientación.

Gráfico 10. Derivación de la persona adulta a los centros educativos que imparten educación y formación de personas adultas. (n=357) (%)



Fuente: Encuesta sobre el diseño de un procedimiento para la evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas. Proyecto Europeo. 2021.

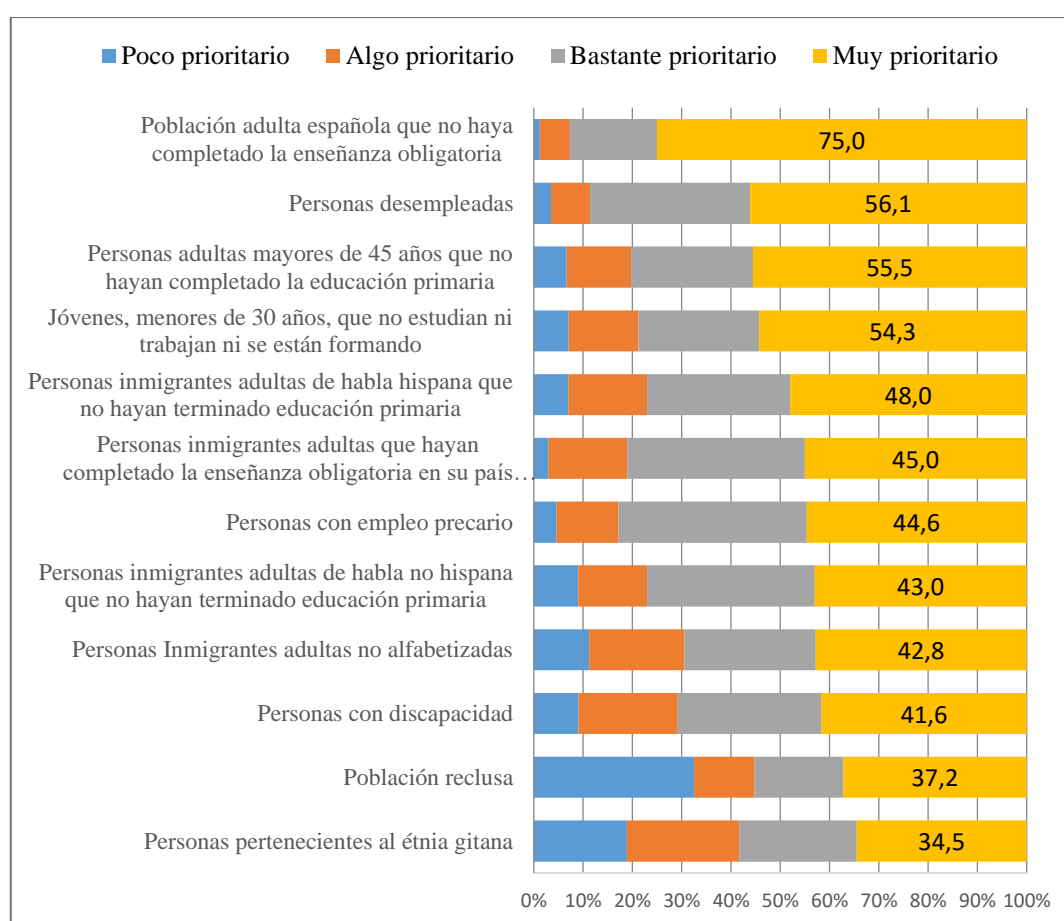
El procedimiento, en cualquier caso, debe considerar la captación de la población “meta” (diana) como cuestión importante que requiere de amplios dispositivos de entrada al procedimiento y de información, orientación y acompañamiento, para garantizar la igualdad en el acceso y la participación de la población con bajo nivel de competencias y cualificación.

Entre los subgrupos que, a criterio de los consultados, parecen reclamar procesos de captación específicos se destacan: personas pertenecientes a minorías étnicas; inmigrantes refugiados y solicitantes de asilo; personas en riesgo de exclusión por motivos geográficos (núcleos desfavorecidos, zonas rurales con dificultades de conectividad y acceso a la formación, alejadas de núcleos urbanos, con dificultad de comunicación); jóvenes sin titulación ESO, que han sufrido abandono escolar temprano, y con baja cualificación; desempleados de larga duración sin GES (con experiencia laboral capitalizable); mujeres vulnerables; población exreclusa;

personas con necesidades educativas especiales (NEE); personas con ERTE; personas mayores de 50 años; empleados con baja cualificación; personas beneficiarias de la renta de inserción; otros grupos de población en riesgo de exclusión (dificultad funcional, pobreza, cargas familiares, etc.).

Los resultados obtenidos muestran que las personas que no han completado los estudios obligatorios, los jóvenes que no estudian ni trabajan ni se están formando y las personas inmigrantes serían, por este orden, destinatarios prioritarios de un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias básicas.

Gráfico 11. Perfiles de población meta y prioritaria susceptibles de participar en una evaluación y acreditación de competencias básicas. (n=357) (%)



Fuente: Encuesta sobre el diseño de un procedimiento para la evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas. Proyecto Europeo. 2021.

En el proyecto de referencia se concluye que las administraciones, en colaboración con las entidades sociales, parece que debieran tener un papel proactivo para dinamizar el análisis de mapas de actuación, sistematización de perfiles poblacionales, diagnóstico de sus situaciones vitales y acciones a desarrollar, que

permita articular un procedimiento de reconocimiento de estas competencias, sencillo y accesible para la persona adulta, independientemente del lugar de residencia y de su situación social, personal o profesional.

5.2. Difusión del procedimiento y orientación permanente a las personas

La difusión y promoción activa del procedimiento es uno de los elementos esenciales para garantizar la participación de la población destinataria de este procedimiento, con las particularidades señaladas en el apartado anterior.

Se sabe, por las experiencias europeas analizadas y por las lecciones aprendidas en otros procedimientos de evaluación no formales, que emplear estrategias de información y motivación incrementa la participación de la población adulta, al comprender los beneficios de este tipo de procedimientos. Es por ello que los participantes en la encuesta ven imprescindible desarrollar acciones específicas de difusión y promoción del procedimiento. A la solicitud de ejemplos, se proponen, entre otros, los siguientes:

- campañas de publicidad institucional, impulsando la comunicación en redes sociales;
- cobertura geográfica y oferta focalizada en cada territorio;
- difusión y mejora de los canales habituales de información y comunicación institucional;
- coordinación intersectorial e interinstitucional que permita ofrecer información y orientación desde los centros educativos, oficinas de empleo, en entidades colaboradoras, sindicatos, asociaciones y organizaciones empresariales, etc.
- movilización de los recursos de proximidad local a través de ayuntamientos y entidades sociales que trabajan con colectivos específicos.

Dar a conocer el procedimiento y sus beneficios parece ser que no sólo debe acometerse desde campañas institucionales de mayor o menor alcance sino, también, desde la articulación de acciones de información y orientación

profesional. La implementación del procedimiento se asocia a estas acciones puesto que, en opinión de los consultados, contribuyen no sólo a la captación, sino a la permanencia en el procedimiento y a la propuesta de itinerarios formativos acordes con los resultados de la evaluación competencial.

Desde la orientación se puede contribuir a la implementación del procedimiento, no sólo informando sobre requisitos, fases, etc, sino, sobre todo, vinculando los resultados de la evaluación con la configuración de itinerarios de mejora que la persona pudiera emprender y prestando el apoyo necesario para ello. En concreto:

- Acompañar a la persona adulta en el procedimiento de evaluación proporcionando información y apoyo para ajustar, de forma personalizada, la respuesta deseable en cada una de sus fases.
- Potenciar la implicación, compromiso y motivación de la persona adulta en conexión con el desarrollo de un itinerario de mejora de competencias básicas, y la vinculación de éstas con las profesionales.
- Proporcionar retornos relevantes y devoluciones formativas que incrementen la probabilidad de éxito de la acreditación.

Al respecto, la creación de una red coordinada (a nivel local/autonómico/estatal) de servicios de información y orientación dependientes de entidades públicas y/o entidades de interés social, se señala como condición que ayudaría en los procesos de captación, derivación, información y adecuada orientación.

Con relación a los profesionales involucrados para prestar esta orientación, se destaca la necesidad de tener perfiles con la debida cualificación que puedan dar respuesta a las necesidades de la población diana. Los participantes en el proyecto de referencia identifican profesionales diversos, ciertamente, en función de sus políticas públicas de orientación y apoyo educativo y, consecuentemente, de sus estructuras y servicios: orientadores de centros educativos, orientadores de los servicios de empleo, de los servicios municipales, de entidades, ONGs y asociaciones; docentes de los centros educativos; así como profesores técnicos de formación y orientación laboral y servicios a la comunidad; profesionales que operan en los entornos penitenciarios; trabajadores sociales; educadores sociales y técnicos de integración.

5.3. Marco de competencias básicas: resultados de aprendizaje y oferta formativa asociada

Del análisis realizado se desprende la necesidad de contar con un marco común de referencia general para la evaluación y acreditación de competencias básicas. La existencia de este marco se considera esencial para orientar de forma más ajustada el qué, el cómo y el para qué evaluar las competencias básicas de las personas adultas, teniendo muy presente que no se trata de crear un currículum en paralelo; sino un marco general que permita identificar, reconocer y validar las competencias básicas adquiridas por otro tipo de vías que no son las escolares, al objeto de que éstas puedan ser reconocibles y homologadas para ofrecer nuevas oportunidades de desarrollo personal, formativo y profesional a toda persona adulta que lo necesite.

La elaboración de un marco de competencias básicas sustentado sobre resultados de aprendizaje ofrece una mayor claridad y transparencia para los sistemas de educación y formación (UNESCO, 2020), sabiendo que los resultados de aprendizaje son herramientas importantes de clarificación de los frutos del aprendizaje para el estudiante, los ciudadanos, los empleadores y los propios educadores (Adam, 2013).

De las experiencias internacionales analizadas (Francia, Portugal, Bélgica, Noruega, Irlanda, Reino Unido), se derivan las siguientes características generales a contemplar por los marcos de competencias básicas como herramienta fundamental del procedimiento de acreditación:

- Incorporar resultados de aprendizaje con diferentes niveles de desarrollo, para lo que necesitan definirse de forma global y ser aptos para muchos tipos de situaciones de la vida adulta.
- Incorporar, además de los niveles de desarrollo:
 - Contextos, niveles de apoyo y de complejidad de las tareas o estímulos para la evaluación en diferentes situaciones de la vida adulta.
 - Ejemplos que los hagan relevantes para muchos perfiles de adultos.

- Ser suficientemente comprensivo para que, en manos de los profesionales que vayan a aplicarlo, permitan identificar las necesidades de aprendizaje de las personas adultas, que se haga mediante el uso de materiales y actividades cercanas a sus necesidades, y que se tenga en cuenta que éstas tienen diferentes motivaciones para aprender y diferentes habilidades de partida.
- Buscar la convergencia con otros marcos, tales como el [Marco de competencias clave para el aprendizaje permanente](#), el [Marco Europeo de Cualificaciones](#), el [Common European Framework of Reference for Languages](#), el [Common European Framework for Numeracy](#) o el [Marco Europeo de Competencia Digital para los Ciudadanos \(DIGCOMP\)](#).

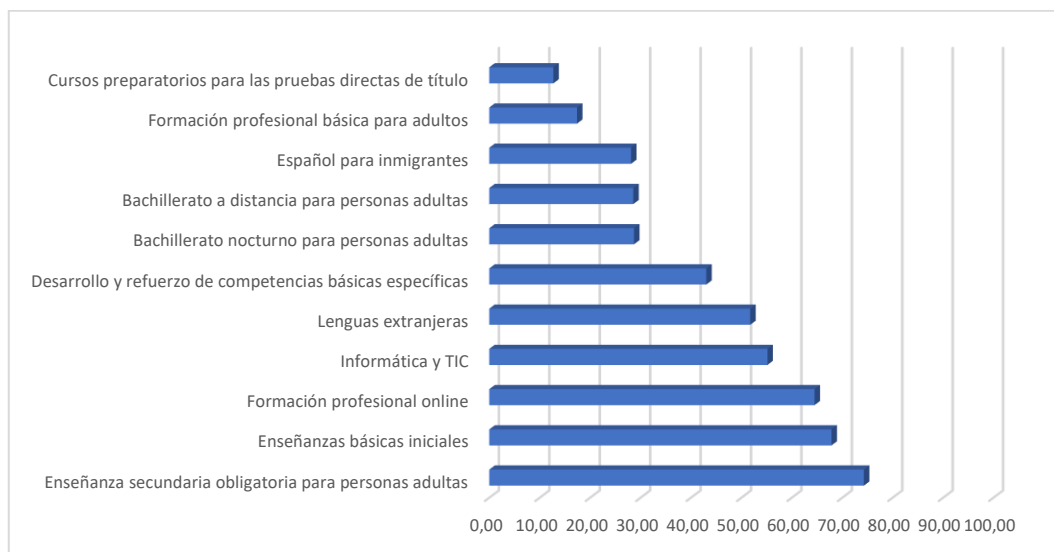
Definida la arquitectura del marco de competencias y su contenido referenciado convenientemente, la decisión sobre el tipo de oferta formativa que se propone para la mejora de las competencias es otra de las condiciones de posibilidad del procedimiento que requiere de un análisis particular.

La oferta formativa para personas adultas que existe actualmente en nuestro contexto es abundante y muy diversa, e intenta dar respuesta a necesidades formativas muy amplias.

Las administraciones educativas, regulan y ofertan las enseñanzas básicas para las personas adultas a las que se refieren los artículos 68 y 69 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. En el caso de las personas adultas que no tengan los requisitos de acceso a tales enseñanzas, los centros educativos encargados de su impartición poseen un alto grado de autonomía para la valoración de aprendizajes y adscripción a las citadas enseñanzas. Ello se considera una ventaja del sistema, porque le dota de flexibilidad, adaptabilidad y autonomía en la toma de decisiones y facilita la participación de los adultos en la formación; sin embargo, parece dificultar la movilidad de las personas que transitan por diferentes centros educativos.

Las personas encuestadas, siempre desde la limitación que impone la muestra que representan, otorgan un peso destacado a la oferta formativa reglada disponible ya que, con ella, por una parte, se intenta dar respuesta a las necesidades de obtener una titulación (principalmente, el graduado en educación secundaria obligatoria y/o de estudios primarios o aprendizaje de la lengua castellana) y, por otra parte, atender a necesidades de acceso al mercado laboral.

Gráfico 12. Oferta formativa para personas adultas. (n=357) (%)



Fuente: Encuesta sobre el diseño de un procedimiento para la evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas. Proyecto Europeo. 2021.

Además, las administraciones educativas y otros proveedores de formación que operan en este sector, ofrecen formaciones no regladas para la adquisición de competencias específicas como cursos de español para extranjeros, de iniciación a la informática, de idiomas, de competencias clave para el acceso a la formación para el empleo, de iniciación al uso tecnologías digitales, talleres técnico-artísticos, cursos de preparación de pruebas libres, enseñanzas sociales y para la participación y ciudadanía activa, entre otros muchos. La abundante oferta responde a objetivos variados y, posiblemente, necesarios. Pero, si se busca la mejora competencial y que su acreditación tenga determinados efectos sobre el perfil formativo y profesional de la persona, parece que debe avanzarse en contar con referentes comunes y compartidos.

A este respecto, las personas encuestadas consideran que contar con un marco común y de referencia general para evaluación y acreditación de las competencias básicas serviría para adaptar la oferta existente y, si procede, diseñar otra ad hoc. Sea como fuere, una oferta no reglada con capacidad para mejorar los niveles de competencia comunicativa, matemática y digital, parece que debe referenciarse a un marco común cuya arquitectura determine niveles de dominio y resultados de aprendizaje, y que pueda ser usado en los sistemas de educación y formación de personas adultas, los sistemas de formación profesional para el empleo, la actualización y recualificación profesional de los trabajadores.

5.4 Registro de los aprendizajes previos y valor de lo acreditado

Para los encuestados, acreditar competencias básicas requiere como condición previa disponer de un marco de referencia para su evaluación que, como se ha señalado en páginas anteriores, establezca los aprendizajes relevantes a evaluar y reconocer mediante certificaciones parciales o totales del nivel de competencia adquirido/demostrado, como garantía para la movilidad de la persona, al objeto de que ésta tuviera la seguridad de que su evaluación y acreditación son igualmente válidas y poseedoras de valor en todo el territorio nacional.

Junto a ello, las posibilidades de que el procedimiento acredite competencias básicas, en opinión de los participantes en la encuesta, consiste en dar valor a lo aprendido en diferentes contextos (no formal e informal), y que pueda ser relevante tanto para las personas como para los propios sistemas de educación, formación y formación para el empleo.

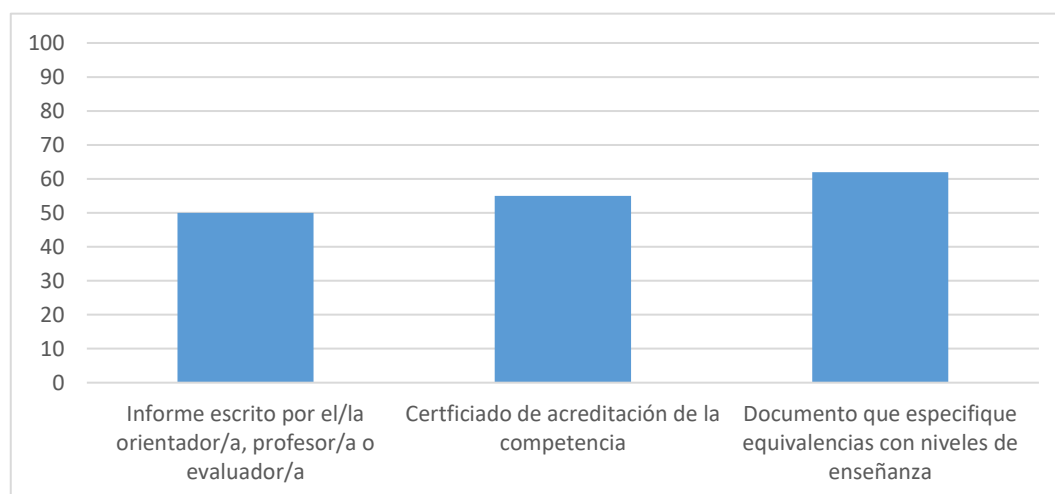
Esto supone un desafío que los encuestados relacionan, en primer lugar, con la ayuda que se debe prestar a la persona para que identifique sus competencias y, en segundo lugar, con la posibilidad de conferir a esta identificación del valor necesario para la formación y el empleo. Desafío relevante porque las competencias así adquiridas en muchos casos permanecen ocultas, incluso para los propios interesados.

En este sentido, las personas encuestadas valoran la importancia de que la persona adulta cuente con un documento en el que se especifiquen las equivalencias con niveles de cualificación y/o educativos. Esto puede ofrecer nuevas oportunidades formativas a la persona, en el sentido de avanzar en la adquisición de competencias mediante el acceso a niveles de formación superiores. Se señala también la idoneidad de disponer de un certificado que expresamente acredite estas competencias. También se considera la posibilidad de contar con un informe de los profesionales de la orientación y/o del profesorado responsable de la evaluación, que facilite la toma de decisiones informadas y conscientes sobre qué se quiere hacer una vez se conoce el nivel competencial y, por tanto, orientar su acción futura en coherencia a sus necesidades, inquietudes y potencialidades.

En cualquier caso, sobre este aspecto en concreto, los consultados no muestran un criterio prevalente ni claro, lo que invita a pensar en que las formas de registrar

los resultados de evaluación y el valor (exenciones, convalidaciones, certificaciones) que se les conceda es un tema sobre el que seguir indagando; también analizando su asiento en la normativa que en esta materia pueda establecerse.

Gráfico 13. Propuestas de documentación y validación para evaluación de competencias básicas (n=313) (%)



Fuente: Encuesta sobre el diseño de un procedimiento para la evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas. Proyecto Europeo. 2021.

5.5. Recursos para la implementación y sostenibilidad del procedimiento

Un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias básicas necesita ser diseñado e implementado con la visión de hacerlo sostenible conforme a la situación y oferta estatal, más allá del clima generalizado a nivel europeo de apoyo al desarrollo de la Recomendación de itinerarios de mejora de capacidades. Aunque se están apoyando proyectos y planes de acción, más o menos experimentales y para pilotar el desarrollo de nuevos procedimientos, los participantes en el proyecto son conscientes de la importancia de asegurar la continuidad de las estrategias nacionales y regionales y, por tanto, de establecer acciones estables y, hasta donde es posible, adecuadamente financiadas.

Las dificultades ya identificadas por el grupo de trabajo ET 2020 (Fox, N. & Fieldsend, G., 2018) sobre financiación de la formación de personas adultas, el

uso de técnicas de análisis coste-beneficio y el reconocimiento de los beneficios sociales y económicos de la inversión en este ámbito, son también de aplicación a la posible implementación de un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias básicas. De resultas, el proyecto reconoce que la inversión en este ámbito debe considerarse una inversión con expectativas razonables de tasas de retorno, y que la posibilidad de maximizar la eficacia de los recursos invertidos está íntimamente relacionada con la calidad del servicio que se vaya a prestar a la población adulta. Abundando en esta cuestión, en el contexto actual, la financiación europea para ello (Fondo Social Europeo, Erasmus +, Mecanismo de Recuperación y Resiliencia), parece que ha de vincularse con las fuentes de financiación estatales de la política de cualificación y recualificación de la población adulta, como condición necesaria de sostenibilidad del procedimiento.

En el seno del proyecto, con el apoyo de expertos internacionales, se han identificado el tipo de costes que, generalmente, conlleva la implementación de un procedimiento de este tipo: campañas institucionales de promoción y difusión del procedimiento; infraestructuras; costes asociados a los recursos personales implicados y su formación; elaboración de instrumentos de evaluación, incluyendo versiones digitales; diseño de oferta formativa específica; costes para asegurar la calidad del procedimiento, su monitorización y resultados. Ciertamente, el comportamiento de estos costes depende del enfoque, más o menos integral, más o menos estratégico, que cada uno de los países adopta a la hora de considerar la implementación de un procedimiento de esta naturaleza. Enfoques que lleven a considerar que el procedimiento puede levantarse con los recursos existentes, complementándolos o desarrollando otros.

Según la mayoría de los encuestados, para que la implantación de un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias básicas sea sólida y sostenible se debe valorar la conveniencia de establecer una amplia red de dispositivos y centros de referencia, preferentemente de carácter público dependientes de las administraciones educativas. Red a la que pudieran sumarse, de forma coordinada, otras administraciones (empleo y bienestar social, particularmente), así como centros dependientes de entidades locales territoriales y entidades sin ánimo de lucro que trabajen con la población destinataria.

En cuanto a recursos personales que un procedimiento de esta naturaleza reclama, los encuestados muestran su preocupación, primero, en cuanto a los roles necesarios para su implementación y, en segundo término, sobre la capacitación necesaria para su desempeño. Así, se identifican tres roles

fundamentales: gestión del procedimiento globalmente considerado; información, orientación y acompañamiento para la captación y permanencia de las personas participantes y evaluación de competencias básicas para la validación de las certificaciones que se pudieran emitir. La capacitación de estos profesionales se vincula, como mínimo, a su formación en evaluación de competencias y en materia de orientación para la toma de decisiones sobre itinerarios formativos y desarrollo de la carrera.

La posibilidad de incentivar económicamente la participación de los grupos diana en este procedimiento no se ha considerado en firme, aunque tampoco se descarta.



6. Recomendaciones para la evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas

De acuerdo con las diferentes fases del proyecto de referencia y lo aportado en los capítulos precedentes de esta publicación, se pueden sintetizar una serie de recomendaciones finales, de carácter general y contextualizadas para nuestra realidad, que aprovechan las experiencias internacionales identificadas y las acumuladas por parte de las administraciones competentes en materia de educación y formación de personas adultas.

a. Captación – Información

Los responsables de la educación y formación de personas adultas deben liderar los procesos de captación y motivación, mediante campañas de comunicación que visibilicen la importancia de evaluar e incrementar las competencias básicas de las personas adultas, utilizando para ello los medios de comunicación convención y medios digitales, definiendo adecuadamente los destinatarios de estas acciones. Las campañas locales de información y captación debieran realizarse a través de los agentes sociales, instituciones y entidades más próximas a la población “meta”.

El establecimiento de incentivos para hacer accesible información sobre las posibilidades de aprendizaje y mejora de competencias básicas en entornos de trabajo es una garantía para la recualificación de las personas ocupadas. La “obligatoriedad” asociada a la permanencia en el procedimiento puede ser, en algunos casos, tomada en consideración para facilitar la captación.

La colaboración interinstitucional y aprendizaje mutuo entre los diferentes niveles de la administración (estatal, autonómica y local) y con otras entidades y sectores interesados, facilitará la captación y potenciará los mecanismos de información sobre este procedimiento. El acceso a los dispositivos de información y orientación debe ser lo más flexible posible, mediante una combinación de acciones presenciales y/o virtuales. Algunos de estos dispositivos pudieran especializarse en el entorno rural, en las empresas, en el trabajo con colectivos vulnerables, etc.

La proximidad y accesibilidad es fundamental para llegar a la población potencialmente necesitada de visibilizar y acreditar estas competencias. Los sistemas de información y captación deben priorizar la intervención con las personas con bajos niveles de cualificación, de tal manera que puedan encontrar rápidamente respuestas a sus necesidades de información y orientación, e incorporarse a itinerarios de mejora de sus competencias.

b. Asesoramiento

Asesoramiento, entendido como acompañamiento especializado en todo el procedimiento, ha de prolongarse en el tiempo de manera complementaria a los procesos de captación y de información. La incorporación a la formación debe ser una acción coordinada con el resto de sistemas formativos y sobre la base de un conocimiento amplio de las ofertas formativas disponibles y para garantizar la permanencia de la persona en el procedimiento.

En relación con los dispositivos que pueden prestar un debido asesoramiento se destacan: los centros educativos encargados de la educación y formación de personas adultas; las oficinas de empleo; las agencias de desarrollo local; las asociaciones sin ánimo de lucro que trabajan con personas adultas y colectivos en riesgo de exclusión social; los servicios sociales; las asociaciones y federaciones empresariales, etc. Para lo cual los técnicos encargados del asesoramiento, además de la correspondiente cualificación profesional, necesitarán formación específica en técnicas eficaces de acompañamiento en los procesos de evaluación y acreditación de competencias básicas.

c. Evaluación e identificación de aprendizajes

La evaluación de las competencias básicas adquiridas por vías no formales e informales tiene dificultades intrínsecas al tratarse de un proceso que debiera reunir las siguientes características generales:

- **Fiabilidad:** con instrumentos y procedimientos que aseguren los resultados comparables, independientemente del lugar o circunstancia en la que se desarrolle la evaluación.

- Validez: con métodos de evaluación debieran estar referidos a referentes comunes de competencias básicas, y ser evaluados mediante con instrumentos de evaluación formativa y sumativa.
- Objetividad: con instrumentos y pruebas que tenga el suficiente rigor técnico, la imparcialidad y la revisión de los resultados obtenidos.
- Participación: donde se asegure la participación de los interlocutores de los sectores de la educación y formación, así como los del mundo laboral y otras organizaciones que trabajan con las personas adultas.
- Calidad: con mecanismos internos para que todo el proceso responda a criterios verificables de calidad y validez.

Los mecanismos a disposición de la evaluación de competencias básicas han de tener un carácter personalizado y flexible, con amplitud de horarios que permitan la conciliación familiar y/o profesional, adaptándose a las necesidades de la población adulta. Para una mayor accesibilidad se pueden poner a disposición de los interesados recursos y medios digitales.

Desarrollar guías y materiales específicos para la evaluación inicial, como banco de pruebas de evaluación “liberadas” o instrumentos de autoevaluación, ayudará a la identificación de los niveles de competencia adquiridos por las personas adultas.

d. Documentación - Portfolio de competencias

La valoración de las competencias básicas adquiridas por vías no formales e informales se configura como un proceso recogida de documentación y evidencias por parte de la persona adulta de aquellas competencias básicas que ya posee (o cree poseer) y puede “documentar”. La documentación convendría realizarla conforme a una cierta “guía de evidencias” sustentada en el marco de referencia para la evaluación de las competencias que permitan situar las evidencias en niveles y resultados de aprendizaje; de tal manera, que se puedan documentar total o parcialmente los resultados de aprendizaje.

Esta documentación ordenada podría llevarse a cabo mediante el uso de biografías de aprendizaje y/o portafolios de competencias básicas.

e. Marco de referencia para la evaluación

La evaluación de las competencias ha de vincularse a un marco de referencia común que garantice la igualdad de criterios en la evaluación y que pueda desarrollarse mediante la aplicación de un amplio banco de pruebas. Pruebas basadas en los niveles, dominios y resultados del marco de referencia de las competencias básicas, y calibradas conforme a criterios objetivos.

La evaluación debería ser realizada por los profesionales competentes en las competencias a evaluar, elegidos entre las especialidades docentes que las administraciones educativas determinen, con procedimientos de mérito y capacidad técnica. En los procesos de evaluación podrían participar aquellos centros educativos acreditados para ello por las administraciones.

f. Informe de evaluación - Oferta formativa adaptada y flexible

El informe de evaluación parece ser una herramienta fundamental para iniciar nuevos itinerarios de mejora de competencias. Debiera contener información relevante sobre el nivel de dominio alcanzado en las competencias evaluadas, con expresión de los dominios competenciales y los resultados de aprendizaje demostrados.

Las entidades podrían colaborar en esta tarea ofreciendo propuestas formativas complementarias, basadas en los informes de evaluación y sin menoscabo de la responsabilidad de las administraciones públicas en el diseño de itinerarios personalizados y la validez de los informes.

g. Certificación - Aprendizaje determinado, documentado y evaluado

La certificación debe posibilitar la integración en los sistemas de educación y formación profesional, así como en el mercado laboral de aquellas personas que superen determinados niveles de competencia y darán cuenta fehaciente del nivel de dominio, parcial o total, de las competencias básicas que la persona adulta posee o ha alcanzado.

El establecimiento de registros estatales podría facilitar la movilidad de las personas adultas entre los diferentes dispositivos de formación y armonizará la

oferta formativa de los proveedores de formación que quieran contribuir a los itinerarios de mejora de las competencias básicas.

Los medios digitales pueden permitir la interoperabilidad de los registros formativos de la persona adulta, mediante, el establecimiento de cuentas formativas individuales y certificaciones con validez en todo el territorio.

h. Valor de uso de las acreditaciones - Acceso a formación

El valor de uso que se determine para este tipo de acreditaciones potencia la motivación y la permanencia de las personas adultas en el procedimiento, siempre y cuando dichas acreditaciones permitan itinerarios de mejora de las capacidades, exenciones de formación o partes de formación en los sistemas de educación y formación profesional y sean valoradas por los servicios de empleo y empleadores, en su caso.

La acreditación de competencias básicas debiera tener impacto en posteriores decisiones de tipo académico, laboral y/o social, en su caso; sin perjuicio de lo establecido en los sistemas formales de educación y formación. El aumento de las posibilidades de obtención de un mejor empleo o el acceso a programas de inserción socio-laboral son aspectos que se consideran relevantes para dotar de mayor valor a un procedimiento de esta naturaleza.

Todas estas cuestiones, relacionadas con el valor de uso de estas acreditaciones, debieran ser parte de los análisis de las administraciones competentes, especialmente en el caso de aquellos adultos que no posean los requisitos de acceso a los sistemas de educación y formación para personas adultas y puedan demostrarlos mediante estos procedimientos.

i. Itinerario de mejora - Orientación sobre nuevos itinerarios formativos

La posibilidad de que el procedimiento conlleve la elaboración de un informe o consejo orientador se plantea como medida para incluir los itinerarios formativos más adecuados sobre la base del mapa de ofertas formativas que permitan completar «lagunas de competencia», ofreciendo información sobre las conexiones pertinentes con los sistemas formales de educación y formación.

La orientación parece que debe estar presente en todo el procedimiento como condición para que el itinerario que se propone conduzca a la finalidad pretendida y permita la necesaria permanencia en el proceso de mejora de las competencias.

El objetivo no es otro que facilitar que la persona adulta pueda adquirir una amplia gama de capacidades, conocimientos y competencias pertinentes para el mercado laboral y la participación activa en la sociedad y progresar hacia niveles superiores de cualificación.

7. Referencias

- Adam, S. (2013). The central role of learning outcomes in the completion of the European Higher Education Area 2013–2020. *Journal of the European Higher Education Area*.
- Berrertt. G., y Ridell, W. (2019). Ageing and Skills: The case of Literacy Skills. *European Journal of Education*, 54(1), 60-71.
- CEDEFOP. (2016). *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones EU.
- CEDEFOP. (2019). Estrategia de Competencias de la OCDE 2019 Competencias para construir un futuro mejor. <https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>.
- CEDEFOP y Comisión Europea. (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. (https://www.cedefop.europa.eu/files/4054_en.pdf, Ed.)
- CES. (2020). *La inmigración en España: efectos y oportunidades*. <http://www.ces.es/documents/10180/5209150/Inf0219.pdf>.
- EPALE. (27 de Abril de 2021). *Plataforma electrónica de aprendizaje de adultos en Europa*. Obtenido de EPALE: <https://epale.ec.europa.eu/es/content/consulta-publica-sobre-las-cuentas-individuales-de-aprendizaje-opina>
- Fox, N. & Fieldsend, G. (2018). *FinALE “How to Invest”. Financial Indicators for Adult Education*. <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/FinALE-Indicators-final.pdf>.
- INE. (2016). *Encuesta de Participación de la Personas adultas en las Actividades de Aprendizaje*. <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=4477&capsel=4475>.
- INE. (2016). *Estadísticas sobre nivel formativo de la población española*. http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/laborales/epa/nivfor//I0/&file=nivfor_1_01.px&type=pcaxis&L=0.
- INE. (2020). *Actividades de formación*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=12599254

81920&p=1254+35110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayou
t¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888.

- INE. (2020). *Datos sobre la población inmigrantes por comunidades y ciudades autónomas*.
<https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/l0/&file=Occaa002.px>.
- INE. (2020). *Datos sobre nivel de formación*.
<https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=27709>.
- INE. (2020). *Estadística de personas inmigrantes en España*.
https://www.ine.es/CDINEbase/consultar.do?mes=&operacion=Estad%EDstica+de+Migraciones.+Resultados+provisionales&id_oper=lr. Obtenido de
https://www.ine.es/CDINEbase/consultar.do?mes=&operacion=Estad%EDstica+de+Migraciones.+Resultados+provisionales&id_oper=lr
- INE. (2021). *Datos sobre el nivel de formación por género*.
https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595.
- MEFP. (2021). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2021. Informe español*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:3922aacd-04c0-45ac-b8d4-4aebb9b96ab5/panorama-2021-papel.pdf>. (D. y. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Ed.) Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- OCDE. (2008). *Reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales. Informe Nacional. España*. <https://www.oecd.org/spain/41680537.pdf>
- OCDE. (2018). *Education Indicators in Focus How do the educational attainment and labour market outcomes of foreign-born adults compare to their native-born peers?* https://read.oecd-ilibrary.org/education/how-do-the-educational-attainment-and-labour-market-outcomes-of-foreign-born-adults-compare-to-their-native-born-peers_cf52bacd-en#page1.
- OCDE. (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019 Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana.
<https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>.
- Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia. Gobierno de España. (2021). *España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*. Madrid: Ofinna Nacional de Prospectiva y Estrategia.

- OIE. (2021). *Brecha de género*.
<https://www.observatorioigualdadyempleo.es/estadisticas-2/>
- OIT. (2021). *Configurar competencias y el aprendizaje permanente para el futuro del trabajo. 109ª Conferencia*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
<https://www.ilo.org/ilc/ILCSessions/109/committees/skills-and-lifelong-learning/lang--es/index.htm>.
- OIT. (2022). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo – Tendencias 2022*.
https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/trends2022/WCMS_834081/lang--es/index.htm.
- SEPIE. (2021). *Informe del Mercado de Trabajo Estatal*.
<https://sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/comunicacion-institucional/publicaciones/publicaciones-oficiales/listado-pub-mercado-trabajo/informe-mercadotrabajo-estatal-general.html>.
- UE. (2021). *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)*.
<https://www.boe.es/doue/2021/066/Z00001-00021.pdf>
- UNESCO. (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_spa.
- UNESCO. (2018). *Recognition, validation and accreditation of youth and basic education as a foundation for lifelong learning*.
<https://uil.unesco.org/lifelong-learning/recognition-validation-accreditation/recognition-validation-and-accreditation>
- UNESCO. (2020). *Evaluaciones directas de las competencias y habilidades de los adultos. Notas sobre políticas del UIL. Nº 2, 3*.
- UNESCO. (2021). *Adoptar una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida: contribución a la iniciativa Futuros de la Educación; reporte; una consulta transdisciplinaria de expertos*. <https://uil.unesco.org/es/aprendizaje-lo-largo-vida/adoptar-cultura-aprend>.

Anexo I. Glosario de términos

1. **Acreditación de competencias básicas:** proceso por el cual, previa documentación del nivel de dominio alcanzado por la persona en las distintas competencias básicas conforme a los niveles establecidos en un marco de referencia general para la evaluación de las competencias básicas, se otorga un certificado oficial, total o parcial (microcredencial).
2. **Evaluación de competencias básicas:** proceso sistemático por el que se obtiene evidencia documentada del nivel de competencia comunicativa, matemática o digital de la persona a partir de una evaluación basada en resultados de aprendizaje. Esta evaluación servirá para documentar a qué niveles de dominio cognitivo ha llegado la persona en el proceso de alcanzar un nivel funcional de competencias básicas, permitirá orientar la toma de decisiones sobre la oferta formativa para la mejora de tales competencias y se utilizará como evidencia para otorgar una acreditación total o parcial (microcredencial).
3. **Aprendizaje no formal:** el aprendizaje intencional que se ha adquirido adicional o alternativamente al aprendizaje formal, que se deriva de actividades planificadas en cuanto a objetivos formativos y duración y que se ha desarrollado en contextos comunitarios, en el lugar de trabajo y/o mediante actividades de las organizaciones de la sociedad civil en las que existe alguna forma de apoyo al aprendizaje. Incluye los procesos de formación estructurados que no conducen a una titulación o acreditación oficial.
4. **Aprendizaje informal:** el aprendizaje resultante de actividades cotidianas relacionadas con la vida diaria, el trabajo, la familia o el ocio y que no está organizado en cuanto a objetivos, duración o apoyo al aprendizaje.
5. **Competencias básicas:** son aquellas competencias relevantes para una amplia variedad de ámbitos de la vida e instrumentales respecto a otras competencias más específicas, que indican un estado funcional y satisfactorio de capacidades, conocimientos, habilidades, valores, actitudes, así como la capacidad de aplicarlos a una variedad de situaciones cotidianas que toda persona precisa para su realización y desarrollo personales, así como para el ejercicio de una ciudadanía activa, la inclusión social y el acceso y promoción en el empleo.

Las competencias básicas en este procedimiento son la competencia comunicativa, la matemática y la digital:

- a) La competencia comunicativa se refiere a la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear y comunicar utilizando el lenguaje escrito, oral, impreso, o presentado en herramientas digitales o en formatos que correspondan a distintos contextos de la vida adulta. Se refiere a conocimientos y habilidades necesarias para hacer uso de la lengua castellana y la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma.
 - b) La competencia matemática es la habilidad para acceder, utilizar, interpretar y comunicar información e ideas matemáticas con el fin de relacionar y gestionar situaciones matemáticas que se presentan en una variada gama de contextos de la vida adulta. para poder solucionar una serie de demandas de tipo matemático en ámbitos tales como la educación, el trabajo, la interacción social, y las necesidades del individuo en su vida cotidiana.
 - c) La competencia digital es el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para hacer un uso crítico y seguro, creativo e independiente, de las herramientas proporcionadas por las tecnologías de la información para la educación, el trabajo, el ocio y la comunicación social.
6. **Resultados de aprendizaje:** son los logros en los términos de lo que las personas adultas saben, comprenden y son capaces de hacer, que han podido adquirirse a través de la experiencia laboral, por vías no formales de formación o de aprendizaje informal, y que pueden ser referenciados a estándares de educación y formación.
7. **Orientación profesional:** proceso continuo de información, asesoramiento y acompañamiento a lo largo de todo el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias básicas para facilitar el conocimiento sobre el procedimiento, incentivar la participación y sostener la permanencia y progresión en él, permitiendo a la persona ajustar su respuesta a la demanda de evaluación y poder así planificar el itinerario de formación para la mejora de competencias coherente con sus necesidades, capacidades e intereses personales y profesionales.

