

Guía para la articulación del Procedimiento de Evaluación y Acreditación de

Competencias Básicas en personas adultas

Extracto

3. Guía para la evaluación de las competencias básicas en población adulta

Guía para la articulación del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias básicas en personas adultas

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://www.libreria.educacion.gob.es>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Título:

Guía para la articulación del Procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias Básicas en personas adultas



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Secretaría General de Formación Profesional

Unidad de Orientación Profesional y Aprendizaje a lo largo de la Vida

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2025

NIPO línea: 164-25-096-5

3. Guía para la evaluación de las competencias básicas en población adulta

3.1. ¿Qué competencias se evalúan en el procedimiento?

3.2. ¿Cómo se pueden evaluar estas competencias?

3.3. ¿Cuál es el modelo de evaluación del procedimiento?

3.4. ¿Cuál es el Marco de Referencia para esta evaluación?

3.5. ¿En qué consiste esta evaluación?

3.6. ¿Quién se encarga de la evaluación en el procedimiento?

3.7. ¿Cómo se analizan las evidencias de aprendizajes previos, no formales e informales, relacionados con las competencias básicas? (Art. 16.1.a) Método indirecto de evaluación

3.8. ¿Qué características generales tiene la prueba de evaluación por competencias básicas en población adulta? (Art. 16.1.b) Método directo de evaluación

3.9. ¿Qué proceso general se debe seguir en la elaboración de las pruebas? (Art. 16.1.b) Método directo de evaluación

3.10. ¿Cómo se deben estructurar las pruebas? (Art. 16.1.b) Método directo

3.11. ¿Dónde y cómo debieran desarrollarse las pruebas?

3. Guía para la evaluación de las competencias básicas en población adulta

3.1. ¿Qué competencias se evalúan en el procedimiento?

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 del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (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 concretos.
- b. Capacidades: habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados.
- c. Actitudes: mentalidad y 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.

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 cotidianas. De este modo, se puede inferir que las competencias básicas son el fundamento y base de todas las demás competencias clave, ya que posibilitan seguir aprendiendo y progresar a lo largo de la vida.

Las competencias básicas objeto de este documento son la competencia comunicativa, la competencia matemática y la competencia digital, teniendo en cuenta la [Recomendación del Consejo de 19 de diciembre de 2016 relativa a Itinerarios de mejora de las capacidades: Nuevas oportunidades para adultos](#) y a partir de las definiciones aceptadas y propuestas por la [Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente](#). En ese sentido, resultan muy similares a las establecidas por la UNESCO y a las que se hace referencia en los artículos 2.4 y 25.4 de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

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.

Estas competencias son cruciales para el éxito personal y social, y constituyen la base del aprendizaje continuo y la innovación, en los términos que señala la OCDE ([Evaluación de Competencias de la Población Adulta 2023: España](#)).

3.2. ¿Cómo se pueden evaluar estas competencias?

Cuando hablamos del cómo, nos referimos a los diferentes métodos de evaluación que resultan pertinentes en el caso de las personas adultas. Acudiendo a la literatura especializada, esta nos indica que estos métodos pueden agruparse, principalmente, en dos grandes categorías. Aplicados a este procedimiento, serían los siguientes:

1. Métodos indirectos: utilizando, para ello, entrevistas, cuestionarios, grupos de discusión, análisis de portafolios de evidencias... que ayuden a la evaluación del desempeño en relación con las competencias básicas (art. 16.1.a).

2. Métodos directos: empleando, para ello, pruebas tipo test, de respuesta corta, con preguntas cerradas, semiabiertas o abiertas, exposiciones orales, análisis de casos... (art. 16.1.b).

En su aplicación, estos métodos deben garantizar el respeto de una serie de características generales fundamentales para asegurar la calidad del proceso evaluativo:

- Fiabilidad:** deben asegurar la comparabilidad de los resultados, independientemente del lugar, el momento o las circunstancias en que se realice la evaluación.
- Validez:** es esencial que la evaluación esté alineada con los dominios y niveles establecidos en el Marco de Referencia, de modo que se mida realmente lo que se proponen evaluar.
- Objetividad:** los métodos deben aplicarse con rigor técnico e imparcialidad, evitando juicios subjetivos o sesgados.
- Calidad:** el proceso evaluativo debe contar con mecanismos internos que garanticen el cumplimiento de criterios verificables de calidad y validez en todas sus etapas.

3.3. ¿Cuál es el modelo de evaluación del procedimiento?

La evaluación de las competencias básicas (comunicativa en lengua castellana, matemática y digital) objeto del procedimiento está destinada a personas adultas que no poseen los requisitos académicos para continuar su formación y necesitan mejorar su situación de partida. Por ello, el modelo de evaluación que se propone se caracteriza principalmente por estos aspectos:

Enfoque competencial. Se evalúa partiendo de la aplicación de los aprendizajes que se poseen, es decir, lo que la persona adulta puede hacer con lo que ha aprendido.

Contextualización. Las evaluaciones están diseñadas para ser relevantes y aplicables a situaciones del mundo real. Esto ayuda a las personas adultas a ver la conexión entre lo que han aprendido y cómo pueden usarlo en su vida diaria o en su trabajo.

Diversidad de métodos. Se utiliza una variedad de métodos de evaluación como presentación de evidencias, simulaciones, evaluaciones prácticas y preguntas de diferente naturaleza.

Retroalimentación continua. La evaluación por competencias suele incluir retroalimentación continua y detallada, lo que permite a la persona que se evalúa entender sus fortalezas y sus áreas de mejora.

Personalización. Las evaluaciones pueden adaptarse a las necesidades individuales de las personas evaluadas, reconociendo las diferencias de partida en el momento de la evaluación.

Transparencia y claridad. Los criterios de evaluación son claros y transparentes, lo que ayuda a la persona evaluada a entender exactamente qué se espera de su actuación y cómo puede alcanzar los objetivos planteados.

Por su parte, la población destinataria, en un alto porcentaje, ha pasado al menos 10 años de escolaridad obligatoria, pero, por diversas causas, no ha obtenido el título de la ESO. Estas personas, al ser población activa, utilizan de forma habitual estas tres competencias tanto para el ejercicio profesional como para la realización de diversas tareas en los distintos ámbitos de su vida cotidiana (tanto en su esfera privada como en la pública). Por ese motivo, una vez finalizado su periodo formativo obligatorio sin titular, han podido desarrollar, mejorar o, incluso, incrementar estas competencias en los contextos en los que participan.

Así pues, el modelo de evaluación propuesto para el procedimiento es un proceso estructurado que implica dos actuaciones fundamentales:

- a. Comprobación del nivel que la persona adulta posee en las distintas competencias a través de la aportación de evidencias de sus aprendizajes no formales o informales, así como a través de la experiencia laboral.
- b. En los casos en los que, mediante este proceso de comprobación de evidencias de aprendizajes previos, no sea posible constatar suficientemente el nivel de los dominios de las competencias evaluadas, se aplicará una prueba única a partir de situaciones de aprendizaje significativas y relacionadas con los ámbitos familiares o profesionales, según el caso, teniendo en cuenta para ello el Marco de Referencia de este procedimiento.

Esta evaluación debe entenderse como un proceso holístico que considere tanto las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral como por vías no formales, fundamentalmente. Además, incorpora los aprendizajes informales.

Por ello, esta evaluación debe:

- Identificar los dominios y los niveles de las competencias básicas (comunicativa en lengua castellana, matemática y digital) que las personas adultas poseen en un momento determinado de su vida y su utilización en entornos familiares o profesionales.
- Ser flexible y adaptativa, ajustándose a las necesidades y contextos individuales de las personas adultas.
- Incluir autoevaluación, permitiendo a las personas adultas reflexionar sobre sus propias competencias y áreas de mejora.

Este proceso estructurado permitirá, cotejando los aprendizajes previos con el Marco de Referencia establecido para la evaluación, conocer lo que la persona adulta es capaz de hacer con lo que sabe. Con ese propósito, se utilizan las tres competencias básicas propuestas. A su vez, se ha de tener en cuenta que los aprendizajes que componen los diferentes dominios y niveles del Marco son observables, medibles y factibles. Además, se corresponden con los siguientes niveles del Marco Español de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (MECU), conforme al Real Decreto 272/2022, de 12 de abril, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente, y con los perfiles de salida de las siguientes enseñanzas:

- **Nivel 1:** perfil de salida de educación primaria (o Enseñanzas Iniciales para Personas Adultas).
- **Nivel 2:** perfil de salida de 2.º de la ESO (o 2.º de Educación Secundaria para Personas Adultas).
- **Nivel 3:** perfil de salida de 4.º de la ESO (o 4.º de Educación Secundaria para Personas Adultas).
- **Nivel 4:** perfil de salida de Bachillerato, modalidad general.

De resultas, es un modelo de evaluación basado en los principios de comparabilidad y consistencia, rendición de cuentas, transparencia y participación.

3.4 ¿Cuál es el Marco de Referencia para esta evaluación?

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. Por el contrario, se ha buscado 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 estas 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 aprendizajes ofrece una mayor claridad y transparencia para los sistemas de educación y formación (UNESCO, 2020), sabiendo que los aprendizajes son herramientas importantes de clarificación de los frutos del aprendizaje para el alumnado, la ciudadanía, las personas e instituciones empleadoras y el propio personal docente (Adam, 2013).

De las experiencias internacionales analizadas (Francia, Portugal, Bélgica, Noruega, Irlanda, Reino Unido), se derivan algunas características generales a contemplar por los marcos de competencias básicas como herramienta fundamental del procedimiento de acreditación. En ese sentido, es preciso incorporar aprendizajes 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. Además, deben ser suficientemente comprensivos para que, en manos de los y las profesionales que vayan a aplicarlos, permitan identificar las necesidades de aprendizaje de las personas adultas. Esa aplicación debe realizarse mediante el uso de actividades de evaluación cercanas a las necesidades de cada persona, teniendo en cuenta que existen diferentes motivaciones para aprender y diferentes habilidades de partida.

La arquitectura del Marco de Referencia para este procedimiento se estructura en torno a tres competencias básicas (comunicativa en lengua castellana, matemática y digital). Dentro de cada competencia se desarrollan varios dominios y en cada uno de ellos se determinan los aprendizajes esperados y asociados a cuatro niveles, siendo el nivel 1 el más bajo de competencia y el nivel 4 el más desarrollado dentro de ese Marco.

- El nivel 1 del Marco está referenciado al nivel 1 del Marco Español de las Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente.
- El nivel 2 del Marco está referenciado al nivel 2 del Marco Español de las Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente.

- El nivel 3 del Marco está referenciado al nivel 3 del Marco Español de las Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente.
- El nivel 4 del Marco está referenciado al nivel 4 del Marco Español de las Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente.

Detrás de cada uno de los aprendizajes que componen el Marco de Referencia subyace una operación cognitiva, es decir, una acción del pensamiento que guía y secuencia el proceso por el cual las personas resuelven los problemas, sean estos de comunicación (expresión oral o escrita, o bien comprensión oral o escrita), matemáticos (números y cálculo, formas y medidas o bien gráficos y estadísticas), o digitales (información y alfabetización digital, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad o bien resolución de problemas).

Las operaciones cognitivas se suceden en los cuatro niveles establecidos en el Marco de Referencia, aumentando así en exigencia y complejidad desde el nivel 1 al 4. Cada uno de los niveles da cuenta de las acciones de pensamiento que la persona realiza mostrando y demostrando lo que sabe hacer. Ahora bien, no deben entenderse estas operaciones cognitivas como nivel bajo, medio o alto. Así mismo, es necesario tener en cuenta que, a medida que cambia el nivel, los siguientes pueden incorporar y combinar las operaciones que se realizan en los anteriores.

Respecto a las pruebas, la clave para su diseño radica en elaborar un conjunto de tareas que debe apoyarse en el alineamiento entre el Marco de Referencia, la operación cognitiva que orientará el nivel de dificultad y exigencia y, por último, la situación-estímulo que haga emerger lo que sabe hacer la persona con lo que sabe. Así, la resolución efectiva de cada tipo de tarea (ítem/pregunta) requerirá que la persona adulta ponga en marcha distintas operaciones mentales relacionadas con los diferentes niveles del Marco de Referencia.

A continuación, se detallan y se definen de manera general las operaciones cognitivas que subyacen en los diferentes niveles del Marco de Referencia:

- 1. SABER – CONOCER – INTERPRETAR – IDENTIFICAR.** La persona hace emerger sus conocimientos previos y los hace explícitos, es decir, tiene información o experiencia directa en una situación determinada. Por ejemplo, conoce y utiliza las normas socioculturales de cortesía, conoce los números y sabe leer y escribir (**nivel 1**).
- 2. APLICAR – ANALIZAR – INFERIR – CLASIFICAR – ORGANIZAR.** La persona utiliza sus conocimientos previos para valorar una situación nueva y en base a estos establece un procedimiento para resolver los requerimientos que esa situación le plantea. Por ejemplo, relaciona y sintetiza diversas opiniones y elabora una respuesta teniendo en cuenta diferentes aspectos (**nivel 2**).
- 3. RAZONAR – ARGUMENTAR – INTEGRAR.** La persona relaciona las causas y las consecuencias de un hecho, presenta ideas de forma crítica o tiene en cuenta sus propias creencias o sentimientos ante una situación concreta para determinar el comportamiento que quiere desarrollar. Por ejemplo, ante una propuesta la persona examina los pros y los contras, cavila acerca de las consecuencias que las distintas opciones pueden tener sobre sí misma y en su entorno y da respuesta (**nivel 3**).
- 4. REFLEXIONAR – EVALUAR – TOMAR DECISIONES.** La persona fundamenta una opinión o hecho con evidencias claras y ordenadas, y, a partir de ellas, es capaz de tomar las mejores decisiones para resolver problemas en diversos contextos y en relación con distintas competencias básicas (**nivel 4**).

La valoración de las competencias básicas en personas adultas tiene como objetivo último hacer emerger lo que estas son capaces de hacer en la actualidad como consecuencia de los saberes, experiencias y aprendizajes adquiridos a lo largo de su vida en el ámbito familiar, laboral y social. Por ese motivo, requiere, por parte de la persona evaluadora, la adopción de un enfoque valorativo de la tarea sustancialmente distinto a un proceso de evaluación común (o, si se quiere, más tradicional).

MARCO DE REFERENCIA

(RD 86/2025, de 11 de febrero)

Competencia Básica

COMUNICATIVA EN LENGUA CASTELLANA

Dominio competencial

Expresión Oral

Niveles 1 - 4 **EO**

Dominio competencial

Expresión Escrita

Niveles 1 - 4 **EE**

Dominio competencial

Comprensión Oral

Niveles 1 - 4 **CO**

Dominio competencial

Comprensión Escrita

Niveles 1 - 4 **CE**

Competencia Básica

MATEMÁTICA

Dominio competencial

Números y Cálculo

Niveles 1 - 4 **NC**

Dominio competencial

Formas y Medidas

Niveles 1 - 4 **FM**

Dominio competencial

Gráficos y Estadísticas

Niveles 1 - 4 **GE**

Competencia Básica

DIGITAL

Dominio competencial

Información y Alfabetización Digital

Niveles 1 - 4 **IAD**

Dominio competencial

Comunicación y Colaboración

Niveles 1 - 4 **CC**

Dominio competencial

Creación de Contenidos Digitales

Niveles 1 - 4 **CCD**

Dominio competencial

Seguridad

Niveles 1 - 4 **SEG**

Dominio competencial

Resolución de Problemas

Niveles 1 - 4 **PRO**

*Los niveles competenciales para cada una de las competencias básicas van desde el nivel 1 hasta el nivel 4.

3.5. ¿En qué consiste esta evaluación?

Con el fin de hacer realidad los propósitos de la evaluación, se aconseja atender a una serie de consideraciones:

- a. Las casuísticas que pueden aparecer en la evaluación resultan muy diversas y variadas. Por un lado, las personas solicitantes pueden optar por intentar acreditar una, dos o las tres competencias básicas a las que se aplica el procedimiento. Por otro, las historias personales son muy dispares.
- b. Dada su naturaleza dinámica, los niveles de competencia de una persona pueden cambiar a lo largo de su vida, ya sea aumentando o disminuyendo. Esta variabilidad debe tomarse en consideración a la hora de analizar las evidencias presentadas. En ese sentido, cabe recordar que la evaluación que nos ocupa busca reflejar el estado actual del desarrollo competencial de cada solicitante, tomando como referentes los aprendizajes estructurados en el Marco de Referencia.
- c. El resultado de la evaluación se expresa exclusivamente en términos de dominio demostrado o dominio no demostrado. Este aspecto conlleva implicaciones importantes para el diseño, aplicación e interpretación del proceso evaluativo.
- d. La evaluación tiene que respetar los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal. Para ello, es fundamental considerar la existencia de personas adultas que presenten dificultades o necesidades especiales para demostrar sus habilidades, tales como barreras lingüísticas, discapacidades sensoriales o motoras, o situaciones de vulnerabilidad psicosocial, por ejemplo. En este sentido, deberían poder adoptarse las medidas necesarias y utilizarse ayudas técnicas o de otro tipo (traducción, sistemas de comunicación alternativos o aumentativos...) durante la aplicación de las pruebas. Además, es preciso ofrecer múltiples medios de representación de la información, así como diversos modos de expresión del aprendizaje y variadas maneras de implicación. Esto permitirá que las personas evaluadas se sientan involucradas y motivadas para mejorar continuamente en su proceso de aprendizaje.

Adicionalmente, cabe indicar lo que no es esta evaluación:

- e. No se trata de una evaluación escolar “tradicional” (calificar), por la naturaleza de los colectivos destinatarios y por las finalidades del procedimiento. No pretende evaluar objetivos predeterminados desde una perspectiva curricular, sino lo adquirido de otras maneras: experiencia laboral, vías no formales de formación y aprendizajes informales.
- f. No pretende evaluar objetivos predeterminados desde una perspectiva curricular, sino lo adquirido por otras vías no formales e informales.
- g. No busca relacionar los resultados con un tramo educativo formal, de entrada.
- h. No es una evaluación tras un proceso de aprendizaje formal.

3.6. ¿Quién se encarga de la evaluación en el procedimiento?

Las Administraciones competentes constituirán equipos de evaluación encargados de la segunda fase del procedimiento, la de instrucción. Se harán cargo de las actuaciones necesarias para la determinación, conocimiento y comprobación de las competencias básicas que las personas interesadas hayan solicitado evaluar. Para ello, se ocuparán de confrontar los aprendizajes adquiridos con anterioridad y comprobarlos respecto de los diferentes dominios y niveles del Marco de Referencia. En ese sentido, les corresponden desarrollar las siguientes tareas:

- a. Analizar las evidencias que hayan presentado las personas participantes y generar nuevas evidencias, si es posible. Para ello, se pueden emplear entrevistas y diálogos estructurados.
- b. Diseñar, aplicar y corregir una prueba única cuando no sea factible obtener evidencia suficiente del nivel competencial en alguna o algunas de las competencias básicas inscritas.
- c. Reflejar el resultado en un documento denominado informe de evaluación y propuesta de resolución.

- d. Atender las posibles reclamaciones que se presenten conforme a lo que establezcan las Administraciones competentes.
- e. Cualquier otra que determinen las Administraciones competentes, en su ámbito competencial.

Estos equipos podrán constituirse con los siguientes colectivos:

- a. El profesorado de centros de Educación de Personas Adultas, en concreto, docentes de los ámbitos sociolingüístico y científico-tecnológico, y de centros del Sistema de Formación Profesional cuyas especialidades se consideren afines para el desarrollo del procedimiento y el logro de sus fines.
- b. Aquellos perfiles profesionales de otras Administraciones públicas que las Administraciones competentes consideren pertinentes para la consecución de los fines del procedimiento.

3.7. ¿Cómo se analizan las evidencias de aprendizajes previos, no formales e informales, relacionados con las competencias básicas? (Art. 16.1.a) Método indirecto de evaluación

Las personas adultas que participen en este procedimiento podrán aportar evidencias de aprendizajes no formales e informales relacionadas con las competencias básicas en las que se hayan inscrito para su evaluación. La pertinencia de estas evidencias debe ser cuidadosamente analizada y validada por los equipos de evaluación correspondientes.

3.7.1. ¿Qué es el aprendizaje no formal e informal?

Todos aprendemos de muy diversas maneras y en muchos contextos diferentes al margen de las estructuras formales de educación y formación. El desarrollo de capacidades puede ser fruto de nuestras actividades cotidianas, aun cuando estas no tengan el aprendizaje como objetivo o intención primaria.

- **El aprendizaje no formal** suele ser de carácter estructurado (por ejemplo, la formación dentro de la empresa).
- **El aprendizaje informal** se produce de forma natural a través de todo tipo de actividades (por ejemplo, el desarrollo de capacidades digitales en el marco de actividades de ocio).

3.7.2. ¿Qué es la comprobación del aprendizaje no formal e informal?

Las capacidades desarrolladas a través del aprendizaje no formal e informal pueden ser una gran ventaja personal, pero ¿cómo conseguir que tengan visibilidad y reconocimiento?, ¿cómo validarlas?, ¿qué evidencias las documentan?

El proceso de comprobación o, si se prefiere, validación, permite identificar, documentar, evaluar y certificar las capacidades de cada persona. Esto puede dar pie a una acreditación que aumente las oportunidades de mejora de itinerarios formativos y abra nuevas oportunidades formativas o profesionales. También puede mejorar el acceso a la formación continua y eximir de determinadas partes de algún módulo de formación.

Este proceso puede aumentar la inclusión social y empoderar a diversos grupos (personas que han abandonado prematuramente la educación y la formación, personas desempleadas, personas adultas con poca cualificación, nacionales de terceros países, etc.) al dar visibilidad a sus capacidades.

3.7.3. ¿Cómo ayudar a la identificación (determinación) y documentación de los conocimientos y capacidades adquiridas por vías no formales e informales de aprendizaje?

Esta actuación resulta crucial, ya que los resultados de aprendizaje difieren de una persona a otra y han sido desarrollados en distintos contextos: en el hogar, durante el trabajo, en las actividades de ocio, a lo largo de la vida y a través de la experiencia cotidiana...

3. Guía para la evaluación de las competencias básicas en población adulta

Para muchas personas, esta actuación puede resultar un descubrimiento de sus propias capacidades y una toma de conciencia valiosa de lo que han aprendido en estos contextos y a lo largo de la vida.

Sin embargo, este proceso de identificación plantea un importante reto metodológico, ya que los procedimientos utilizados deben estar “abiertos a lo inesperado” y, al mismo tiempo, sustentados en una referencia clara, precisa y actualizada en términos temporales. En nuestro procedimiento, la identificación de los conocimientos y capacidades adquiridos por estas vías se vincula a los aprendizajes estructurados en el Marco de Referencia para la evaluación y acreditación de las competencias básicas de las personas adultas. A su vez, considerando que el nivel competencial de una persona puede variar a lo largo de los años, resulta pertinente reflexionar sobre la conveniencia —o no— de establecer límites temporales para las evidencias que se puedan presentar en referencia a los aprendizajes informales.

Una vez en su poder, el equipo de evaluación, a través de entrevistas y diálogos estructurados con las personas solicitantes, se encarga del análisis de las evidencias presentadas y, si fuera posible, de generar otras nuevas, a fin de dar cobertura a todos los dominios de las competencias básicas que sea preciso evaluar. Por ello, resulta vital que, en el momento de la información y orientación, se clarifique el concepto de evidencia y se ejemplifique, contextualizándolo a las competencias básicas que resulten de interés para la persona interesada.

Sin pretender realizar una enumeración cerrada, exhaustiva y excluyente, se señalan algunos documentos que, de modo fehaciente, pueden resultar útiles y relevantes como evidencias de los aprendizajes que la persona adulta haya adquirido por vías no formales e informales:

- **Relativos a la experiencia profesional:**

- a. Actividades que pueden ser acreditadas por las Administraciones (educativa, laboral...) o centros dependientes de estas:

- o Informe de vida laboral
- o Certificado del tiempo de servicios prestados
- o Acreditación de actividad agraria por cuenta propia
- o Acreditación de alta, baja o modificaciones en trabajo autónomo
- o Acreditación de alta, baja o modificaciones en empleo de hogar
- o Informe de situación actual de la persona trabajadora
- o Informe de situación de persona empresaria individual
- o Resolución de alta o baja en el Régimen Especial del Mar por cuenta propia

- b. Experiencias acreditadas por las empresas:

- o Contratos de trabajo
- o Certificados de las empresas (trabajo, prácticas laborales y no laborales, becas de trabajo...)

- **Relativos a actividades de educación no formal:**

- a. Certificados de participación en actividades relacionadas con las competencias básicas: clubs de lectura, talleres de escritura, propuestas basadas en la creatividad, como la música o el teatro...

- b. Certificados de entidades en las que se haya ejercido voluntariado y se haya recibido formación

- c. Certificados de enseñanzas no formales de los centros de Educación de Personas Adultas

- d. Otros aspectos que puedan implicar la adquisición de las competencias básicas establecidas en el procedimiento, conforme a los aprendizajes definidos en el Marco de Referencia, como, por ejemplo, las aficiones. Certificados de cursos de verano de las universidades
 - e. Certificados de títulos, diplomas y cursos no oficiales (no reconocidos por las Administraciones Públicas)
- **Relativos a aprendizajes informales:**
 - a. Reconocimiento en concursos literarios o de otro tipo que presenten conexión con las habilidades recogidas en el Marco de Referencia
 - b. Enlaces a páginas web, blogs, canales en las redes sociales...
 - c. Experiencias de vida interrelacionadas con las habilidades recogidas en el Marco de Referencia: voluntariado, gestión del hogar, gestión de una familia numerosa, ley de dependencia...
 - d. Cualquier otro aspecto que pueda implicar la adquisición de las competencias básicas recogidas en el procedimiento: aficiones...

Para llevar a cabo este análisis, puede ser conveniente que, como paso previo y tras la solicitud de participación en el procedimiento, la persona adulta, con el apoyo necesario, documente de forma ordenada sus aprendizajes previos mediante la elaboración de un portafolio de aprendizajes previos, el cual podría incluir secciones similares a las establecidas en la Tabla 3.2.

El equipo de evaluación, a partir de las evidencias aportadas, identificará los aprendizajes demostrados conforme a los diferentes niveles y dominios del Marco de Referencia y determinará el nivel competencial que se puede acreditar en esta fase.

Si, aplicando lo anterior, el equipo de evaluación no puede obtener evidencia suficiente del nivel competencial en alguna o algunas de las competencias básicas en las que se haya inscrito la persona solicitante, este equipo diseñará y aplicará una prueba de evaluación única. Para ello, se seguirán las orientaciones que aparecen en los capítulos 4, 5 y 6.

SECCIONES DEL PORFOLIO DE APRENDIZAJES PREVIOS “BIOGRAFÍA DE APRENDIZAJES”

Sección 1

DATOS PERSONALES

- Nombre y apellidos
- Dirección de contacto
- Teléfono de contacto
- Correo electrónico de contacto

OTROS DATOS

Cuenta algo sobre ti

Sección 2

EXPERIENCIA LABORAL

Ejemplos:

- Profesional del deporte
- Personal animador en un centro de la tercera edad
- Vigilante de seguridad
- Ayuda a domicilio
- Profesional sin cualificación

DOCUMENTACIÓN

Certificado de Empresa
Certificado de Vida Laboral
Contrato de Trabajo
Declaración Responsable
Otros
Periodo/duración

Sección 3

FORMACIÓN / EDUCACIÓN

- Curso de formación para el empleo
- Curso de formación a distancia
- Curso de formación para personas desempleadas
- Formación escolar incompleta

DOCUMENTACIÓN

Certificado/Título de Formación
Certificado/Título de Curso

Sección 4

OTRAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS / CÍVICAS / HABILIDADES

- Voluntariado
- Habilidades creativas
- Habilidades digitales
- Habilidades para la resolución de conflictos

DOCUMENTACIÓN

Certificados
Nombramientos
Declaraciones
Trabajos y muestras

Sección 5

OBJETIVO PROFESIONAL O PERSONAL

- Breve descripción de los objetivos personales de mejora formativa o profesionales

3.8. ¿Qué características generales tiene la prueba de evaluación por competencias básicas en población adulta? (Art. 16.1.b) Método directo de evaluación

Las características esenciales para la elaboración de pruebas de competencias básicas ajustadas al Marco de Referencia de este procedimiento están basadas en las recomendaciones para la evaluación directa de competencias básicas en población adulta de la UNESCO y de la OCDE, así como en las específicas para la evaluación diagnóstica que realiza el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Así pues, las pruebas de competencias básicas comunicativa, matemática y digital han de ajustarse a las siguientes características generales:

a. Enfoque general de evaluación de las competencias

Este enfoque evalúa habilidades prácticas y aplicables en contextos reales (en el ámbito personal, familiar o laboral), como pueden ser la capacidad de resolver problemas, la comunicación efectiva o el uso de tecnologías digitales en contextos cercanos y reales. Se trata de hacer emerger en situaciones cotidianas lo que la persona sabe hacer con lo que sabe. Es una evaluación que debe comprobar el saber aplicado. Es, por tanto, una evaluación inicial, no una evaluación procesual ni de producto, tras un proceso formativo formal.

b. Contextualización

Las pruebas deben diseñarse y contextualizarse en situaciones reales de la vida cotidiana, ya sea en el ámbito personal, familiar o en el entorno laboral más próximo. Esto permitirá una evaluación más precisa de cómo las personas adultas aplican sus competencias en la práctica. Para ello, se parte de situaciones reales o estímulos que pueden contextualizarse, cuando sea pertinente, en relación con las familias profesionales de la formación profesional a las que la persona solicitante desea acceder, con las experiencias profesionales previas o con su día a día.

c. Diversidad de formatos

Para la comprobación de los niveles de dominio de las competencias se podrán utilizar una variedad de formatos de evaluación, incluyendo cuestionarios, simulaciones, entrevistas y tareas prácticas, para capturar una amplia gama de habilidades y conocimientos relacionados con las tres competencias. Hacemos notar que todas las personas adultas tienen en el momento de la evaluación algún nivel de competencia que han adquirido por diferentes vías (formal, no formal e informal). Por lo tanto, los instrumentos de evaluación tienen que ser variados y ajustados para la comprobación del saber hacer.

d. Adaptabilidad

Las evaluaciones y las pruebas que se utilicen deben adaptarse a diferentes dominios y niveles de competencia y a las necesidades específicas de las personas adultas, permitiendo una evaluación más personalizada. Ello conlleva situar a cada persona en un nivel del Marco de Referencia y comprobar el nivel de alcance de las competencias en el momento presente.

e. Énfasis en la resolución de problemas

Se centra en la capacidad de las personas adultas para resolver problemas de la vida diaria, desde los más sencillos (nivel 1 del Marco) a los más complejos (niveles 3 y 4 del Marco), para adaptarse a nuevas situaciones y para emplear habilidades cruciales a fin de enfrentar problemáticas más complejas en su vida diaria.

f. Retroalimentación y mejora continua

Es un proceso que debe proporcionar a las personas participantes retroalimentación detallada de su

situación de partida, de forma que les permita identificar sus fortalezas y áreas de mejora para el fomento de un aprendizaje continuo. Se trata de una evaluación formativa.

g. Relevancia laboral

Las competencias evaluadas están alineadas con las demandas del mercado laboral, como algo básico e imprescindible para el ejercicio de cualquier profesión y para la progresión formativa hacia ofertas de formación profesional. En consecuencia, el procedimiento se concibe como una ayuda para que las personas adultas mejoren su empleabilidad y vean favorecido su desarrollo profesional.

h. Estructura base de la prueba

La estructura básica se fundamenta en la verificación de los dominios y aprendizajes descritos en cada nivel del Marco de Referencia. Para ello, se diseñarán estímulos contextualizados en situaciones reales y laborales que permitan evidenciar la capacidad de aplicar los conocimientos y habilidades, facilitando su confrontación con el nivel correspondiente del Marco. Las preguntas serán, preferentemente, cortas y directas; mayoritariamente de formato cerrado o semicerrado, recurriendo a preguntas abiertas únicamente cuando sea imprescindible para comprobar de manera efectiva cada dominio. Además, la prueba contará con un solucionario que incluya las respuestas correctas y la codificación correspondiente, con el fin de facilitar la determinación del nivel competencial demostrado.

3.9. ¿Qué proceso general se debe seguir en la elaboración de las pruebas? (Art. 16.1.b) Método directo de evaluación

La evaluación de las competencias básicas consiste en una actividad en la que la persona adulta debe tener la oportunidad de mostrar y demostrar lo que sabe hacer en relación con una serie de tareas propias del entorno sociocultural en el que se encuentra inmersa. En este sentido, hay que partir de la premisa de que la valoración que se va a realizar debe estar orientada a identificar las habilidades de la población diana, las competencias que tienen y aquellas en las que necesitan una ayuda posterior.

El proceso de elaboración de las pruebas debiera incluir los siguientes pasos:

1. Definición de los objetivos de la evaluación: clarificar qué competencias, dominios y niveles se evaluarán y con qué propósito. No se trata de evaluar todo, sino partir del nivel estimado en el que se puede encontrar la persona interesada. Además, se trata de comprobar los aprendizajes previos, no la calificación de estos. Todo ello debe conducir a verificar si se demuestra un dominio de competencia y a qué nivel del Marco de Referencia.
2. Diseño de la prueba: crear un esquema que comprenda diferentes tipos de preguntas que incluyan todos los dominios para cada una de las competencias requeridas al nivel que se vaya a evaluar.
3. Partir de un “estímulo”, situación-problema real que se extraiga de contextos profesionales o personales cercanos a la persona adulta, en los cuales esta haya acumulado experiencia previa.
4. Redacción de preguntas: formular preguntas claras y precisas, según el tipo de competencia y el dominio a evaluar.
5. Revisión y validación: cabe la posibilidad de testar la prueba con un grupo piloto y ajustar según los resultados.
6. Aplicar la prueba en un entorno controlado y en un tiempo ajustado a la disponibilidades y necesidades de la persona adulta (preferentemente en una mañana, en la que se incluya la comprobación de las tres competencias, en su caso, o de las que haya solicitado la persona interesada).
7. Evaluación y retroalimentación: analizar los resultados, proporcionar retroalimentación a las personas participantes y elaborar el informe de resultados.

3.10. ¿Cómo deben estructurarse las pruebas? (Art. 16.1.b)

Método directo de evaluación

En el momento concreto de diseñar las tareas que forman parte de las pruebas de evaluación, es recomendable que los equipos de evaluación atiendan a una serie de consideraciones. No obstante, cabe señalar que las siguientes observaciones se plantean con un carácter meramente orientativo y, en ningún caso, pueden entenderse como únicas o excluyentes. Los contextos en los que se van a aplicar las pruebas pueden presentar muchas particularidades. Al resultar imposible en una publicación como esta atender a tanto detalle, se ha optado por una propuesta que pueda abarcar la mayoría de estos entornos. Por ello, será preciso adaptarla y adecuarla a las circunstancias concretas de cada uno de ellos.

Con la intención de sistematizar el proceso de creación de materiales para la aplicación de las pruebas, cada tarea se ha concretado en una ficha de referencia, la cual permite identificar las características principales de la situación de evaluación (véase Modelo de ficha para la elaboración de pruebas de evaluación de competencias básicas, pág. 44 y ss.). Esa ficha se compone de los siguientes apartados:

- Título de la prueba de evaluación: se establece un nombre que permita su identificación.
- Elección de la competencia a evaluar: hace referencia al tipo de competencia concreta a la que se dirige la tarea a evaluar (comunicativa, matemática o digital).
- Elección del dominio de competencia: refleja el ámbito concreto de la competencia que se evalúa (por ejemplo, en el caso de la competencia comunicativa sería expresión oral, comprensión oral, expresión escrita o bien comprensión escrita, según corresponda; en la matemática, números y cálculo, formas y medidas o gráficos y estadísticas, y en la digital, información y alfabetización digital, creación de contenidos digitales, seguridad, resolución de problemas o comunicación y colaboración).
- Nivel de dominio de competencia: hace referencia al proceso cognitivo que subyace a los diferentes niveles del Marco de Referencia y al grado de dificultad de la tarea.
- Estímulo: para hacer emerger las competencias adquiridas por vías no formales y la experiencia profesional o laboral, se pueden utilizar tanto ejemplos como la riqueza del aprendizaje previo adquirido en contextos laborales o profesionales, familiares, formativos no formales y todos aquellos entornos en los que la persona adulta haya desarrollado competencias. En consecuencia, los estímulos deben posibilitar y hacer emerger los aprendizajes (competencias) que la persona adulta haya adquirido en diferentes contextos.

Tipos de estímulos:

- Textos escritos: anuncios, textos extraídos de los medios de comunicación, instrucciones, carteles informativos, diálogos o narraciones de hechos, descripciones de situaciones reales o simuladas, textos literarios o científicos...
- Imágenes: fotografías, dibujos, mapas, esquemas, gráficos, cómics, etiquetas de productos...
- Audios: narraciones, entrevistas, reportajes...
- Audiovisuales: en general, vídeos. ([Guía para la elaboración de pruebas de evaluación educativa, INEE, 2020](#))

Para la elaboración de estímulos adecuados es necesario:

- Partir de situaciones reales: basar las actividades de evaluación en experiencias laborales o personales de las personas participantes.
- Fomentar el análisis crítico y la reflexión sobre las situaciones presentadas.
- Diseñar actividades de evaluación que requieran la aplicación de competencias en contextos reales.

3. Guía para la evaluación de las competencias básicas en población adulta

- Fomentar la colaboración entre las personas participantes, por ejemplo, en la evaluación de la expresión oral.
- Utilizar simulaciones de situaciones laborales o cotidianas para evaluar competencias en un entorno controlado.
- Proporcionar retroalimentación inmediata para la resolución de bloqueos.
- Utilizar entrevistas y autoevaluaciones para ayudar a la reflexión personal sobre el uso de las competencias, así como para identificar los aprendizajes de estas competencias que se hayan podido producir en contextos informales.

Este apartado presenta una especial relevancia porque las personas adultas han podido tener activas estas competencias en contextos específicos (laboral, familiar, social, cultural...), pero, al ser evaluadas respecto del Marco de Referencia, no van a encajar fácilmente en los niveles establecidos. Sin embargo, un buen diseño de estímulos y preguntas puede hacer emerger las competencias que el desuso o que otras pruebas de evaluación puedan invisibilizar.

f. Elaboración de las preguntas de comprobación del nivel de dominio de las competencias.

Las preguntas pueden ser:

- **Cerradas**
 - Conocimientos específicos: miden conocimientos específicos y habilidades concretas.
 - Precisión: evalúan la precisión y exactitud en las respuestas.
- **De opción múltiple**
 - Comprensión y análisis: evalúan la comprensión y la capacidad de análisis de las personas participantes.
 - Rapidez: miden la rapidez y eficiencia en la toma de decisiones.
- **Abiertas**
 - Expresión y argumentación: evalúan la capacidad de las personas participantes para expresar ideas y argumentar de manera coherente.
 - Creatividad: fomentan la creatividad y el pensamiento crítico.
- **Situacionales**
 - Aplicación práctica: evalúan la capacidad de aplicar competencias en contextos reales.
 - Resolución de problemas: miden la habilidad para resolver problemas de manera efectiva.

Resulta oportuno recordar en este apartado que las preguntas son un instrumento para comprobar si la persona demuestra cada uno de los aprendizajes correspondientes a los diferentes niveles.

g. Tipo de respuesta y criterios de corrección: se debe determinar previamente a la aplicación de las pruebas el tipo de respuestas que se consideran correctas, incorrectas o nulas, así como determinar los instrumentos de valoración necesarios. La evaluación en la prueba ha de ajustarse a estas características:

- Claridad y transparencia:
 - Expectativas claras: definir claramente qué se espera en cada respuesta.

3. Guía para la evaluación de las competencias básicas en población adulta

- o Comunicación efectiva: garantizar que todas las personas involucradas comprendan el contenido, los criterios y la aplicación de la evaluación.
- Objetividad:
 - o Instrumentos precisos: utilizar, en cada caso, los instrumentos más adecuados para la evaluación. Por ejemplo, las listas de cotejo resultan especialmente apropiadas en el caso de preguntas o tareas abiertas, ya que solo se busca comprobar si se demuestra o no un aprendizaje específico. Por ello, no es necesario emplear rúbricas de desempeño, ya que no se pretende medir el alcance del aprendizaje, sino simplemente la demostración de su presencia o su falta de verificación.
 - o Aplicación imparcial: asegurar que los criterios se apliquen de manera uniforme y sin sesgos a todas las personas evaluadas.
- Consistencia:
 - o Uniformidad: asegurar que el conjunto de personas evaluadoras aplica los criterios de corrección de manera consistente.
 - o Capacitación de quienes evalúan: proporcionar capacitación a las personas evaluadoras para garantizar la consistencia.
- Retroalimentación y orientación:
 - o Retroalimentación constructiva: proporcionar retroalimentación que ayude a las personas adultas a mejorar sus competencias.
 - o Orientación para el aprendizaje: utilizar los resultados de la evaluación para orientar el aprendizaje futuro.
- h. Relación de cada aprendizaje del Marco de Referencia con las diversas preguntas planteadas y, en caso de preguntas abiertas, con el instrumento de evaluación correspondiente.
- i. Observaciones concretas relevantes para esa prueba determinada (más allá de las generales para todas y las específicas por dominio).

MODELO DE FICHA PARA LA ELABORACIÓN DE PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Competencia Básica: *Elija un elemento.*

Dominio Competencial: *Escriba aquí el dominio o dominios a evaluar*

Nivel/es: *Escriba aquí el nivel o niveles a evaluar*

Formato:

Papel

Digital

Otros *(en caso de marcar esta opción, escriba aquí una breve descripción del formato de la prueba)*

Recursos necesarios: *enumere los recursos necesarios para realizar la prueba*

INSTRUCCIONES DE CUMPLIMIENTO

Este documento contiene estilos predefinidos, utilice estos estilos siempre que sea posible.

No altere el formato ni el estilo de la plantilla.

Las distintas secciones se ajustarán a las definidas:

1. Estímulo: descripción de la situación problema de la que se parte para hacer emerger las competencias básicas que las personas adultas han podido adquirir por experiencia laboral o vías no formales de formación, teniendo en cuenta que han de contextualizarse en la vida profesional/laboral o doméstica cercana a la persona adulta a evaluar. Debe ser lo más rico y variado posible. En su desarrollo, se han de facilitar ayudas basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), de forma que contribuyan a emerger las competencias que la persona adulta ya posee.

2. Contenido de la prueba para la comprobación del nivel competencial del dominio evaluado:

Para esta fase se tendrá en cuenta el Marco de Referencia de las competencias básicas.

Se utilizarán preguntas cerradas, de respuesta corta o abiertas, elaboradas a partir del estímulo planteado en el apartado 1, que comprueben los aprendizajes del dominio competencial a evaluar.

No olvide numerar cada una de las preguntas o ítems utilizados, así como referenciarlos al correspondiente aprendizaje del Marco de Referencia, representado por el código empleado en el apartado 4.

3. Solucionario propuesto para la prueba: se indicará la respuesta correcta (o el resultado esperado) para cada una de las preguntas o ítems especificados en el apartado 2.

4. Codificación de la evaluación y relación: relacione cada uno de los aprendizajes con las distintas preguntas o ítems planteados en el apartado 2 y, si procede, los instrumentos de evaluación planteados. De esa manera, será posible seleccionar las preguntas necesarias para evaluar los aprendizajes deseados.

1. ESTÍMULO

Describa aquí el estímulo o situación de aprendizaje de partida. Puede ser en formato texto, imagen o cualquier otro elemento multimedia. Recuerde utilizar el mismo estímulo para todos los aprendizajes del dominio a evaluar. Si, para evaluar los niveles superiores del dominio, necesita enriquecer el estímulo inicial, se realizará con el mismo objeto de comprobación de los niveles inferiores.

2. CONTENIDO DE LA PRUEBA PARA LA COMPROBACIÓN DEL NIVEL COMPETENCIAL DEL DOMINIO EVALUADO

Indique el enunciado de cada una de las preguntas o bien una breve descripción de la tarea de comprobación a realizar.

- Preguntas nivel 1
- Preguntas nivel 2
- Preguntas nivel 3
- Preguntas nivel 4

3. SOLUCIONARIO PROPUESTO PARA LA PRUEBA

Escriba cada pregunta en una nueva fila de la tabla. Puede añadir tantas filas como desee.

Preguntas	Solucionario por pregunta (incluyendo el instrumento de evaluación en el caso de preguntas abiertas e instrumentos de evaluación de la prueba y el código del aprendizaje a evaluar)
1	
2	
3	
...	

4. CODIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y RELACIÓN DE CADA APRENDIZAJE CON LAS DIFERENTES PREGUNTAS O INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Escriba cada aprendizaje en una nueva fila de la tabla. Puede añadir tantas filas como desee.

Aprendizajes	Preguntas y, si procede (en caso de preguntas abiertas), instrumentos de evaluación
XXX.1.1	
XXX.1.2	
XXX.1.3	
XXX.2.1	
XXX.2.2	
...	

5. OBSERVACIONES PARA LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA

A la hora de pasar la prueba, escriba cualquier anotación o instrucción que deba conocer la persona que va a evaluar.

3.11. ¿Dónde y cómo debieran desarrollarse las pruebas?

Respecto al lugar y modo de desarrollo de las pruebas, cabe atender a lo siguiente:

- a. En relación con el contexto físico de la evaluación, conviene tener en cuenta estos aspectos:
 - o En la medida de lo posible, se recomienda reducir al mínimo el tiempo de espera de las personas que buscan acreditar sus competencias básicas.
 - o Para ser coherentes y consecuentes con la idea de que no se trata de un “examen escolar”, el contexto físico donde se desarrolle la demostración de competencias debería adecuarse a ello.
 - o Se sugiere implicar a las personas que buscan acreditar sus competencias en el proceso, explicando cómo se desarrollará la prueba y resolviendo sus dudas con la intención de fomentar su participación.
- b. En la preparación del desarrollo de las pruebas, es necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones:
 - o Será imprescindible un conocimiento en profundidad del Marco de Referencia, de las actividades de evaluación que se propongan y de sus instrumentos de evaluación, para que la persona que evalúe las aplique desde el primer momento de forma adecuada.
 - o Se ha de intentar crear un clima cómodo y cálido, aunque sin desplegar una actitud protectora.
 - o Se debe presentar la dinámica de las tareas a realizar y mostrar explícitamente el objetivo último de la prueba, haciendo hincapié en que lo que se busca es que la persona adulta despliegue su comportamiento habitual cuando se enfrenta a tareas de su vida cotidiana.
 - o Es preciso generar confianza y seguridad a las personas que se presentan a la prueba. Se puede incluir algún ejemplo previo al inicio de la prueba de evaluación para constatar el correcto entendimiento de la tarea y favorecer la realización de la prueba. En cualquier caso, es imprescindible asegurarse de que la persona entiende lo que tiene que hacer.
 - o También se recomienda que se siga una graduación de dificultad de las tareas a medida que se avanza en la prueba.
 - o En línea con la concepción de que no es un examen escolar, cabe la posibilidad de conformar grupos pequeños con distintas personas evaluadoras que vayan presentando las tareas.
 - o Sin dar la respuesta, la persona que evalúa proporcionará las ayudas necesarias de modo razonable para que quien busca acreditar sus competencias básicas mantenga la concentración e insista en sus intentos de resolución de la tarea (repetición de la consigna de lo que la persona debe hacer, lectura repetida del texto contenido en una prueba...).
 - o Ante la observación de dudas o bloqueos en la resolución de la tarea, se aconseja considerar la conveniencia de preguntar directamente por las dificultades que enfrenta la persona ante la prueba con el fin de aplicar la directriz anterior. En cualquier caso, las dificultades o fallos representan aspectos a tener en cuenta en el consejo orientador.
 - o Si se observara algún indicador en la persona adulta que desea acreditar sus competencias básicas que conduzca a pensar que desea abandonar la prueba, se podría hacer una pequeña pausa y tratar de persuadirla para que se tome un descanso y continúe o para que realice la prueba en otro momento posterior.
 - o Se debe tener en cuenta que algunas de las personas evaluadas podrían tener dificultades para la lectura y comprensión de la tarea presentada, debido a su escasa alfabetización. En estos

3. Guía para la evaluación de las competencias básicas en población adulta

casos, se recomienda que la persona que evalúa se asegure del nivel de comprensión que la persona adulta tiene de las tareas planteadas, facilitando todo el apoyo necesario para garantizar la comprensión de la tarea, evitando también que la evaluación de las competencias básicas matemática y digital se vean interferidas por esta falta de alfabetización. Puede valorarse, en este caso, la presentación oral del problema o bien pedir que la persona a la que se está evaluando explique verbalmente la actividad de evaluación, para comprobar así su comprensión y hacer las aclaraciones pertinentes.

- o Se recomienda una administración flexible de las pruebas de evaluación, haciendo hincapié en que no es un examen, sino una estimación de lo que conoce (no de lo que desconoce). Si es preciso, debería aumentarse el tiempo para la realización de las pruebas, cuando la situación lo requiera.
- o En caso de dificultades en la resolución de una actividad de evaluación, se puede proporcionar orientación y permitir que la persona intente diferentes estrategias para llegar a la solución.
- o El orden de realización de las tareas puede adaptarse a las necesidades de la persona candidata. Por ejemplo, se podría comenzar con los ejercicios más sencillos y avanzar progresivamente a niveles más complejos.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES



Cofinanciado por
la Unión Europea