MODEVAL2 MANUAL DE REFERENCIA

MODEVAL2 LdV TOI 2008 FR 117044

Índice

Introducción 4

1.1. Por qué hablar de compencias parler de compétences? 8

1.2. Compétencias en el dominio de la lectura y la escritura 10

CAPÍTULO 2: Alfabetización, competencias y marcos europeos 11

2.1. Competencias de la educación a lo largo de toda la vida 11

2.2.Evolución de la competencia en un contexto europeo 15

2.4.Cuestiones clave para la construcción de pruebas de evaluación 18

2.5.Otras cuestiones relacionadas con la evaluación 19

2.6.Evaluación comparativa 19

CAPÍTULO 3: Una herramienta para la evolución en las competencias de la lectura y la escritura 21

CAPÍTULO 3: Una herramienta para la evolución en las competencias de la lectura y la escritura 21

3.1. ¿A qué público esta destinado esta herramienta? 21

3.2. Que evalúa la herramienta Modeval 2 22

3.3. Selección de las pruebas 23

3.3.1 Compresión oral (entender al escuchar) 23

3.3.2 Expresión oral (hablar) 25

3.3.3 Producción escrita (escribir) 26

3.3.4 Lectura (leer) 28

3.3.5 Entrevistas 29

Capítulo 4: Aprendizaje de la lectura y la escritura y ciudadanía. 31

4.1. Competencias sociales y aprendizaje de la lectura y la escritura 31

4.1.1 Cedefop 31

4.2. EL PROYECTO MODEVAL 2 34

4.2.1. MODEVAL 2 EN UN MARCO SUPRANACIONAL DE COMPETENCIAS 34

4.2.2. Vinculación de las herramientas de evaluación de las competencias básicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura del MODEVAL 2 con las Competencias Claves de la Comisión Europea y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa. 37

4.3. EL PEFIL DEL FORMADOR SEGUN MODEVAL II 44

4.3.1. Marco profesional general 46

4.3.2. Marco prifesional de base 47

4.3.2.2. marco profesional de base para las TIC en formación 49
4.3.2.3. Cadre professionnel de base pour les TIC en formation .... **Erreur ! Signet non défini.**
Références 51

Introducción

A quien se dirige este manual?

Este manual se basa en los resultados del proyecto Grundtvig 1 Modeval.

En el proyecto Modeval han participado 12 partenairs de 10 payises. El proyectu se inició en el año 2005 y como resultado se publicó el «Marco de recomendaciones para la evaluaciópn de las competencias de basicas" en 2007.

El objetivo de Modeval era estudiar les possibilités et élaborer un cadre commun d'évaluation des personnes ayant des problèmes de littératie et de réaliser un cadre pour la comparaison des résultats des évaluations au delà des frontières régionales et nationales.

Evaluar la eficacia en el uso de las competencias de comunicación de las personas en la vida cotidiana es un desafío enorme. Es todavía más difícil hacerlo, desde la evaluación en contextos escolares o profesionales, en función de la diversidad de situaciones de comunicación que se dan en la vida cotidiana. En estas situaciones, no es posible referirse a un programa de enseñanza o a un contexto profesional si queremos cubrir todas las posibilidades. Por este motivo es importante definir cuales son las competencias a las que nos referimos y que es lo que la evaluación se propone evaluar

Sabemos que numerosos agentes que intervienen en el campo de la enseñanza le la alfabetización necesitan información y datos cuantitativos para llevar a cabo su tarea. La experiencia ha mostrado que cadauna de las diferentes categorías de los agentes que intervienen tiene sus propias necesidades y suna aproximación específica en lo que se refiere a la evaluación del la la competencias en lectura y escritura

Tambien es objeto de nuestra preocupación como comparar los reultados de la evaluarción en un ámbito que no esta muy estructurada en los diferentes programas. Comparar los resultados nos debería permitir compartir informaciones entre todos los afentes y racionalizar las actuaciones para mejorar la eficacia de las políticas de aprendizaje de la lengua inicial y de las acciones que se llevan a cabo.

Para enfrentarnos a este desafío el objetivo que nos hemos asignado es desarrollar un marco de evaluación que permita a las partes interesadas recoger informaciones tan precisas como sea posible sobre las competencias / capacidades de los ciudadanos necesarias para producir informaciones pertinentes en las situaciones de comunicación en las que estan implicados en su vida cotidiana. El proyecto Modeval 1 presentó unas recomendaciones para la elaboración de un test dirigido a las personas que se encuentran con dificultades respecto a la lectura y la escritura

Con Modeval 2 el proyecto se desplaza hacia la los formadores de adultos. Modeval 2 se basa en Modeval 1 y lo lleva a la práctica a través de la elaboración de un módulo e formación de formadores que trabajan con personas que tienen dificultades con al lectura y la escritura. Este módulo se centra sobre los instrumentos y el marco de trabajo que Modeval 1 y permite a los formadores de acceder a un página web centrada en la temática de la evaluación

CAPÍTULO 1: El primer problema que debemos encarar es el de la definición precisa de lo que necesitamos evaluar. Para ello, vamos a definir lo que nosotros llamamos una competencia.

CAPÍTULO 2: Una segunda cuestión se refiere a las relación entre las compencias evaluadas en el instrumento Módeval(de base, clave y otras clasificaciones) situadas en el marco europeo, en particular las competencias psicolinguísticas y sociolinguísticas, desarrolladas gracias a la formación los contexto del trabajo, la vida cotidiana o de la ciudadanía, que son el objetivo social de la evaluación.

CAPÍTULO 3: Presentamos aquí el instrumento de evaluación para los formadores que han sido preparados en el módulo de formación. Se trata del instrumento utilizado como referencia para las prácticas de evaluación de la lectura y la escritura que nosotros recomendamos a partir del Modeval 1. Como el instrumento ha sido experimentado es más detallado y completo que el que figuraba en la versión Modeval 1

CAPÍTULO 4: En este capítulo, desarro0llamos el concepto de competencias en lectura y escritura como precursor de la plena participación en la sociedad moderna. Nos situamos en el marco Modeval para la evaluación de las competencias de base y su relación con las políticas y otros marcos ya existentes

AVISO

Modeval2 es un proyecto Leonardo da Vinci de tranferencia de innovación, su código de referencia es n° **LLP-LdV-TOI-2008-FR-117044. Elbjetiva es la tranferencia a proyects de ensenyanza del proyecto Modeval** Grundtvig1, y más específicamente al desarrollo de la evaluación de las competencies básica sobre la lectura y la escritura. Junto a este documento de referencia, el equipo del proyecto ha creado una herramienta de formación destinados a los formadores de adultos con dificultades de en la lectura y la escritura. Los resultados del proyecto se publicará en la página web www.modeval.org

Se ha establecido un acuerdo de entre los auteures. Este regula la concdicines de la explotación del producto Modeval 2

Se han tomado las medidas adecuadas para proteger los derechos de los autores. Las disposiciones relativas a la propiedad intelectual les afectan y protegen sus derechos colectivos como producciones de Modeval 2, independientemente del soporte de difusión. Sin embargo, la creación de productos educativos es también abrirse a los demás, la estructurar, la integrar las críticas, superar las dificultades y aceptar que los demás tomaron el proyecto, aceptar que los otros aprovechen el proyectos se apropien de él y emprendan nuevos acciones de desarrolo. Los productos Modeval2 están abiertos y son modificables para uso personal pora aquellos que los utilicen y los que los necesiten. Responden a la lógica del código abierto. Son libres de acceso para uso personal, eso no significa que esten exentos de derechos de autor ua que la Comunidad Modeval 2 posee derechos de autor como está escrito más adelante. Si los productos Modeval se pueden descargar gratuitamente en el sitio web del proyecto, todo uso público, tanto si su versión original como modificada, en particular para la aplicación de una formación de formadores sobre la base de esta metodología y que use estos documentos se debe producir con el consentimiento expreso y por escrito de los titulares de derecho de autor Modeval2 Comunidad, representada por el coordinador del proyecto, el señor Francisco Laveaux (francislaveaux@yahoo.fr)

©Modeval2 2010

Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación solo responsabilidad de los autores y la Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información que contiene.

Agora-Projets Européens	francislaveaux@yahoo.fr	
Thüringer Volkshochschulverband e.V.	margit.kreikenbom@vhs-th.de	
Taleinstituttet, Region Nordjylland	anders.sigh@rn.dk	
Universitat de Barcelona	fernandolopez@ub.edu angelmarzo@ub.edu	
RADAR B	radar_bre@yahoo.fr	
Laboratoire Santé, Individu, Société EA-SIS 4129 site Université Lumière Lyon 2.	jean-marie.besse@univ-lyon2.fr	
University of the Aegean	karantzola@rhodes.aegean.gr	
Hungarian Radio	Gabor.Kristof@radio.hu	
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Foiskolai Kar Magyar Nyelvészeti Tanszék	gyongyi.csendes@gmail.com	
Malta College of Arts, Science and Technology	david.muscat@mcast.edu.mt	

Capítulo 1: Porque evaluar las competencias en lectura y escritura?

El término competencia se utiliza cada vez mas habitualmente en la formación y la evaluación. Nosotros hemos optado por la utilización del término competencias en lugar de otros como conocimientos o aptitudes, lo utilizamos en el mismo sentido que lo hicimos en el proyecto Modeval 1, vamos a exponer a continuación por qué este término es una referencia importante y como será utilizado en este manual.

1.1. Por qué hablar de compencias parler de compétences?

La idea del conocimiento permite la cualificación de los niveles de la cultura y permite que algunas formas de evaluación, principalmente relacionados con la recuperación de los conocimientos que fueron ensenyados. Es útil distinguir entre el conocimiento y el aprendizaje, es decir lo que se refiere a la informaciones compartidas y validadas como es el caso de los conocimientos científicos. Así, hablar de conocimiento ofrece la ventaja de poner el acento en la dimensión personal del proceso de adquisición y de aprendizaje, independientemente de la lugar o la forma de como se produzca este aprendizaje (formal, informal o no formal). La nocion de conocimiento hace hincapié, por lo tanto, el individuo, en sus representaciones conceptuales y en trabajo de memorización. También hay connotaciones el ámbito de lo cognitivo (lo que ocurre en nuestro cerebro, entre lo que percibimos, lo que identificar, analizamos, reflexionamos, memorizamos, lo que recordamos y cómo se convierte en acción). Sin embargo, la limitación de este concepto para la evaluación radica en el hecho de que el conservación del conocimiento es demasiado dependiente de la capacidad de almacenamiento. El conocimiento tiene limitaciones en cuanto a la dimensión de tranferencia, de perdurabidibidad, y se ve afectado por problemas de pérdida de memoria sobre en lo que se refiere a los conocimientos evaluados, el análisis no es completamente fiable (las tareas deben ser preparadas; las responsabilidad de la persona durante el ejercicio).

Por lo tanto, el concepto de aptitud ha sido cada vez más frecuente, sobre todo con los Estados Unidos, en un contexto fuertemente influenciado por la escuela conductista (el papel de las conductas observables). La "pedagogía por objetivos", fue una consecuencia de este énfasis en las capacidades parciales que son observables y más fácilmente medibles que el conocimiento. En efecto, una de las principales características de este término es el preocupación por estar den diposición de medir el aprendizaje. Relacionada con esta idea de la medida en que es importante mencionar el papel de la taxonomía de objetivos educativos, tales como en la obra de Bloom en torno a las actividades del pensamiento: el conocimiento (recordar, recuperar), comprender, aplicar, analizar, resumir y evaluar. Estas taxonomías del funcionamiento cognitivo (aunque lo mismo puede decirse de las dimensiones afectivas) ayudan a explicar lo que se demanda durante la evaluación. La intención de profesionalizar el trabajo de evaluación es muy evidente en esta escuela de pensamiento. Sin embargo esto , lo que ofrece respecto a la

formación y la evaluación esta fuertemente asociado a un objetivo de segmentación o incluso demembración de los objetivos de formación.

El concepto de actitud se centra en el papel de las características de la personalidad en el logro del aprendizaje La dimensión conativa (aquello que sitúa al individuo en el "movimiento" y le permite hacer un esfuerzo para aprender) se coloca en el centro de atención, junto con las dimensiones cognitivas más tradicionales. Hablar de la actitud nos lleva a la cuestión de la motivación para el aprendizaje y una signo de la disposición personal hacia un campo de conocimiento o una actividad, una práctica que se puede estudiar a través de conceptos tales que la autoestima o la implicación en una actividad. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos investidos para hacer que la actitud sea el elemento central de la formación actual ("os es suficiente con estar motivado"), esta parece ser más una característica importante de aprendizaje que no el punto principal . La actitud puede, en cierta medida desarrollarse durante el proceso de formación.

La idea de la responsabilidad surgeactualmente en la formación, un término que va más allá de los límites que hemos señalado anteriormente en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes. El concepto de competencia tiene por objeto recopilar y organizar los otros tres conceptos. La competencia es la combinación de conocimiento, aptitudes y actitudes. Sin embargo, lo más importante es indicar que la competencia es la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para lograr una empresa (y no sólo para recuperar el conocimiento,para mostrar una capacidad limitada o demostrar que se posee una actitud). Además, la acción en cuestión pueden formar parte de una situación de la vida diaria e incluir una amplia gama de tareas de comunicación (en lo que rse refiere al uso de la lectura y la escritura, por ejemplo).

El término competencia ha gozado de gran éxito en el mundo de la formación, del trabajo y las instituciones políticas. Este éxito es todavía sujeto a una cierta ambigüedad y confusión. Desde hace varios años, las autoridades europeas han tratado de apoyar el concepto y han actuado para su aplicación y su definición y han asociado calificativos que, a veces, llevan a significados diferentes. A continuación, en el capítulo 2, serán revisados algunos de los diferentes usos del término.

La competencia nos remite a la implicación de una persona en acciones complejas, competadas y socialmente significativas. Una aptitud es un elemento específico de una competencia. Una aptitud es más limitada, menos compleja y más estrechamente vinculada a un sector específico de actividad. También es más fácil de observar y analizar.

Por ejemplo. La competencia para la reparación de un motor requiere varias habilidades, tales como:

- Las funciones de motricidad fina
- Percepción
- diagnóstico de las diversas causas del fracaso
- La administración lógica de lass tareas
- La memorización de las acciones técnicas

Les principales caractéristicas de una competencia

- La competencia y la acción - ser capaz de hacer algo La competencia y el éxito de una acción
- La competencia y una situación - conectada a una situación concreta
- La competencia y capacidad de adaptación a una tipo de situaciones - la transferibilidad
- La competencia y el uso interactivo de las distintas competencias necesarias para responder a situaciones diferentes
- La competencia y la actitud - tener la actitud apropiada

Cuando hablamos de las competenciass, hay que tener en cuenta:

- La relación¬ entre el reconocimiento de la competencia y el papel de la autoestima en el éxito de una tarea, y su reconocimiento por parte la sociedad.
- El enfoque¬ basado en las competencias utilizadas en el ámbito de la educación requiere que los objetivos se definen en términos de "ser capaz de ..."
- En el ámbito¬ de la enseñanza de idiomas, la idea de adquisición de las competencias (y su validación) parte del principio de que los "los usuarios y los que aprenden una lengua son esencialmente agentes sociales tienen tareas para realizar en un determinado conjunto de circunstancias, en un entorno específico y en un ámbito concreto de actuación”

1.2. Compétencias en el dominio de la lectura y la escritura

Sobre la competencia, queda por aclarar de que manera y porque razón utilizamos el concepto de competencia en lectura y escritura (literacy). Este último término parece haber surgido, primeramente en América del Norte, para luchar contra la tendencia que ha limitado la definición de "saber leer y escribir (alfabetizado)" a formas puramente académicas del aprendizaje escolar.

Como los adultos necesitan cada vez más aprender (o reaprender) a leer y escribir (en su "lengua materna" o una lengua extranjera), el objetivo de este aprendizaje ha sido redefinido con relación a las competencias de comunicación y no sólo la adquisición en los niveles de conocimientos y habilidades. Por lo tanto, la literacy se define como ser lo suficientemente capaz de comprender y utilizar la lectura y la escritura en la vida cotidiana, en casa, en el trabajo y en la comunidad,y no sólo en función de sus proias necesidades (por ejemplo, el conocimiento personal), sino también para participar en la vida social, económica y cultural. El uso del término literacy hace hincapié en las distintas funciones de lectura y escritura en todos sus contextos de aplicación.

CAPÍTULO 2: Alfabetización, competencias y marcos europeos

El marco europeo para la consecución de los objetivos de Lisboa[1], establece que la educación y la formación son el pilar principal sobre la cual basar los objetivos europeos comunes para la educación a partir de 2010.

Estos objetivos se refieren a los sistemas de educación y formación como un proceso de aprendizaje permanente (LLL), con vistas a la inversión en el capital social colectivo en las sociedades europeas. En este sentido, el aprendizaje y la formación se entiende como algo más que la educación formal que incluye a los niños y la educación de adultos, tanto en el seno de la familia y los entornos sociales informales de aprendizaje, como los sistemas de educación no formal y la formación..

2.1. Competencias de la educación a lo largo de toda la vida

En este contexto, las estrategias nacionales de educación y formación corresponden a los siguientes objetivos básicos de la educación durante toda la vida: la realización personal, la ciudadanía activa, inclusión social y la empleabilidad (CE 2001).

El desarrollo personal se hace eco de la tradición de la educación de adultos, según la cual el aprendizaje (enseñanza) de competencias en los programas de educación de adultos no es orienta hacia la evaluación y certificación de competencias, pero concierne a intereses personales. (Ver Jarvis 2004).

Por otro lado, la noción de "inclusión social" (como la de "cohesión social" y "exclusión social") se refiere a la capacidad de participar efectivamente en la vida económica, cultural y social (Duffy, 1995). La exclusión social está relacionada con muchas facetas del sector social y económico, no sólo uno de ellos. En consecuencia, la exclusión social, concierne tanto a las relaciones entre el individuo y la sociedad, como a la dinámica de esta relación (Atkinson 1998).

La retórica dominante en la UE articula las políticas educativas a la largo de toda la vida para compensar la los ciudadanos adultos limitados en la vida debido a:

---

[1] En concreto, en la UE, con las decisiones del Consejo Europeo de Lisboa, los objetivos de la planificación de la política europea se plantean para "hacer la economía europea la más competitiva y dinámica del mundo, basada en el conocimiento y capaz de un desarrollo económico estable, con más empleos y mayor cohesión social. (CE Lisboa de 2000, § 5) Considerando que la reunión de De Feira, la CE y los países de la UE han asumido la tarea de contribuir al diseño del marco de "las estrategias correspondientes y medidas concretas que fortalezcan la educación a lo largo de toda la vida para todo el mundo (CE Feira de 2000, § 3).

- Su falta de educación o su formación insuficiente en nuevas competencias de base que la economía del conocimiento requiere y
- falta de competencias que una participación activa en la vida social de las sociedades occidentales modernas requiere.

De esta manera, las políticas educativas de educación a lo largo de toda la vida tienen un enfoque binario. Por un lado, están previstas como medidas contra la exclusión social en un contexto económico, con la finalidad de desarrollar las capacidades para acceder a entornos de trabajo. Por otro lado, se organizan como medidas contra la exclusión social en relación a unas bases socio-culturales, tales como la inclusión en las redes sociales y la realidad multicultural de las sociedades europeas.

La Memo para la educación a lo largo de toda la vida (CE 2000), la ciudadanía activa y el empleo, son los dos objetivos dominantes - las piedras angulares la sociedad europea y de la economía del conocimiento. La ciudadanía activa hace hincapié en el grado en que los individuos están involucrados en todos los aspectos de la vida social y económica, y también en su nivel de participación en la sociedad en que viven. La empleabilidad, la capacidad de asegurar y mantener el empleo, incluye la dimensión fundamental de la ciudadanía activa y es también el factor determinante para la reducción del antagonismo europeo y la mejora de la prosperidad dentro de la “nueva economía”.

La ciudadanía activa y la empleabilidad depende de la adquisición de los conocimientos y competencias que permitan a las personas participar en la vida económica y social. Sin embargo, el texto "Hacer realidad el espacio europeo de educación" refleja la preocupación de los participantes por el dominio del mercado y la empleabilidad en la definición de la educación a lo largo de toda la vida "(CE , 2001, 9). La reunión dio lugar a una mejor comprensión de las actividades de la educación a lo largo de toda la vida en términos más amplios que la economía de mercado, centrándose en la dimensión espiritual y cultural del aprendizaje .

Por esta razón, los cuatro objetivos interdependientes (según la formulación del texto) mencionados anteriormente han sido aceptados: el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y la empleabilidad. En este sentido, las políticas establecidas viendo la educación a lo largo de la vida como "toda actividad de aprendizaje que tiene como objetivo mejorar conocimientos, destrezas y capacidades en el contexto de desarrollo personal, cívico, social y/o relacionados con una perspectiva en relación al empleo (CE de 2001, 9).

Cuadro con las distintas definiciones y conceptos de base utilizados

Objetivos del marco de	"1) Identificar y definir las competencias clave necesarias para la realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la

referencia europeo de las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida	sociedad del conocimiento, 2) Apoyar la labor de los Estados miembros para garantizar que al final de formación inicial los jóvenes hayan desarrollado las competencias clave a un nivel que los prepara para la vida adulta y que sirve de base para futuros aprendizajes y para la vida profesional, y que los adultos puedan desarrollar y actualizar sus competencias clave lo largo de su vida. 3) Proporcionar una herramienta de referencia a nivel europeo para los responsables políticos, proveedores de educación, los empleadores y los propios alumnos, para facilitar los esfuerzos nacionales y a escala europea, hacia los objetivos comunes, 4) Proveer de un marco de acción a nivel comunitario, tanto dentro del programa "Educación y Formación 2010", como en los programas comunitarios de educación y capacitación." (CE, 2007:3)
Pruebas de alfabetización básica en Modeval 1	Evaluar a los alumnos para que tengan capacidad para: Producir textos orales y escritos, para participar en diferentes situaciones de comunicación de la vida cotidiana (relaciones con los servicios públicos, búsqueda de empleo, derecho a reclamar, etc) Reconocer factores que influyen en el sentido, en la producción de textos orales y escritos, en circunstancias específicas de comunicación. Comprender y combinar eficazmente los textos verbales y visuales de los impresos. Conectar las informaciones y los conocimientos que se presentan en la publicación de textos electrónicos.
Competencias	"Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su crecimiento y desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. "(CE, 2007:4) En el contexto del Marco europeo de certificaciones, la competencia significa la capacidad demostrada para utilizar los conocimientos, las habilidades sociales, personales y/o metodológicas, en situaciones de estudio o de trabajo, concerniente al desarrollo profesional y personal. Desde esta perspectiva, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía. " (2008:11 CCA-CE)
Competencia en las habilidades básicas	"La competencia en las habilidades básicas del lenguaje, la escritura, las matemáticas y la tecnología de la información y la comunicación (TIC) es una base esencial para aprender, aprender a aprender y apoyar todas las actividades de aprendizaje. Hay una serie de temas que se aplican a lo largo de todo el marco: el pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, evaluación de riesgos, la toma de decisiones y el manejo de los sentimientos de manera constructiva, juegan un papel en las ocho competencias clave. "(CE, 2007:4)
Comunicación en la lengua materna.	"La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y participar en interacciones lingüísticas adecuadas y creativas en una amplia gama de

	contextos sociales y culturales, en educación y formación, en el trabajo, en el hogar y en el tiempo libre ". (CE, 2007:4)
La comunicación en una lengua extranjera.	"La comunicación en lenguas extranjeras comparte en gran medida las mismas dimensiones que las competencias clave en la comunicación en la lengua materna: se basa en la capacidad de comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una serie de contextos sociales y culturales (educación y formación, trabajo, hogar y ocio) de acuerdo a los deseos y necesidades. La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural. El nivel de competencia lingüística de un individuo puede variar en relación a las cuatro dimensiones (escuchar, hablar, leer y escribir) para diferentes idiomas, así como para cada contexto social y cultural, el medio ambiente, las necesidades y/o intereses. " (CE, 2007:5)
(Marco Europeo de las Lenguas [Consejo de Europa-ELF]) (I) Las competencias del lenguaje: el lenguaje como un sistema formal	"Descripción de cualquier lenguaje como un sistema formal para la expresión de significado. Identificar y clasificar los elementos principales de la competencia lingüística, definida como el conocimiento y la capacidad de utilizar los recursos formales a partir de los cuales mensajes significativos bien estructurados pueden ser organizados y formulados "(COE-FEB-2001 :108-109)
(Marco Europeo de las Lenguas [Consejo de Europa-ELF]) (II) Competencia sociolingüística: La dimensión social del uso de la lengua.	"El conocimiento y las competencias necesarias para hacer frente a la dimensión social del uso del lenguaje . Como se ha señalado con respecto a la competencia socio-cultural, ya que el lenguaje es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que está contenido en el Marco, en particular en lo que respecta a la situación socio-cultural, es relevante para la competencia sociolingüística. Los temas abordados aquí son los relacionados específicamente con el uso del lenguaje y no son tratados en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, convenciones de cortesía, expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, dialecto y acento. "(COE-FEB-2001: 118)
(Marco Europeo de las Lenguas [Consejo de Europa-ELF]) (III) Competencia pragmática	"Los principios por los cuales los mensajes están estructurados y organizados, utilizados para realizar funciones de comunicación y planificados según patrones de interacción y de transacción" [COE-ELF, 2001:123) Competencia retórica (ELF / PC-CD) Por ejemplo, el énfasis sobre el tema, el efecto de nuevos motivos , la estructura y la gestión del discurso: la organización temática, la coherencia y la cohesión, la demanda lógica, el estilo y registro, la eficacia retórica, la concepción del texto (conocimiento de los convenios para el diseño de textos en la sociedad), etc.

	Competencia funcional (ELF / PC – FC) Micro funciones: categorías de enunciados cortos utilizados alternativamente en la interacción. Macro funciones: categorías de uso funcional de la lengua hablada y del texto escrito que consiste en la producción oral y escrita de distintos tipos de texto, por ejemplo, la descripción, la argumentación, las listas, la narración, etc.)
Conocimiento	"El resultado de la asimilación de información a través del aprendizaje. El conocimiento es un conjunto de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de trabajo o estudio. En el contexto del Marco Europeo de Cualificaciones, los conocimientos se describen como teóricos o fácticos "(MEC-CE, 2008:11)
Resultados del aprendizaje	Las declaraciones de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer después de un proceso de aprendizaje, que se define en términos de conocimientos, destrezas y competencias "(MEC-CE, 2008:11)
Alfabetización	La alfabetización no es sólo la adquisición de la lectura y las técnicas de redacción. Su contenido se amplía para cubrir las habilidades requeridas en el contexto socio-económico de la acción ciudadana contemporánea. En estos contextos, los textos no solo son producidos en forma escrita, si no que incluyen la comunicación multi-modal integrando texto, imagen, sonido, etc, lo que requiere competencias amplias para abarcar todo el sentido.
Marco nacional de cualificaciones	"Instrumento de clasificación de las certificaciones en función de un conjunto de criterios para los niveles de aprendizaje alcanzados, a fin de integrar y coordinar los sub-sistemas de cualificaciones nacionales y para mejorar la transparencia, la accesibilidad, el crecimiento y la calidad de las certificaciones para el mercado laboral y la sociedad civil. "(MEC-CE, 2008:11)
Cualificación	"Un resultado formal de un proceso de evaluación y validación que se obtiene cuando una autoridad competente determina que un individuo ha superado los resultados del aprendizaje, de conformidad con una norma determinada (MEC-CE, 2008:11)
Aptitudes	"La capacidad de aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de realizar tareas y resolver problemas. En el contexto del Marco Europeo de Cualificaciones, las competencias se describen como cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos) (MEC -CE, 2008:11)

2.2.Evolución de la competencia en un contexto europeo

Las competencias clave se definen como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes. Esta definición sirve para identificar y definir las competencias clave necesarias para el desarrollo personal, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento[2]

En este sentido, DeSeCo define 3 categorías de competencias clave[3], mientras que en el marco europeo de referencia se enumeran ocho competencias clave[4].

De hecho, muchos adultos todavía están lejos de alcanzar los objetivos de Lisboa. Para ayudar a lograrlos es útil definir los diferentes niveles de competencias básicas. Estos niveles pueden ser una herramienta útil para profesores y alumnos que trabajan en programas de conformidad con los objetivos fijados por la Unión Europea.

Los problemas en la categorización de las competencias, en general, como en la definición de las competencias sociales, en particular, han continuado apareciendo incluso después de 2002, y del paso de las aptitudes a las capacidades clave[5].

En adelante la categorización de los contextos de adquisición de conocimientos en los planes de estudio de los sistemas de educación formal, las capacidades clave de la Comisión Europea[6], son descritas como se indica en la nota 10 a la página anterior

En esta clasificación, las habilidades sociales no se mencionan como una categoría separada. Sin embargo, la clasificación propuesta por la investigación del Cedefop, "aprender a aprender"

---

[2] Según se define en las "Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida", presentado por la Comisión Europea (2005)

[3] Definición y selección de competencias: Actuar de manera autónoma, usando las herramientas de forma interactiva e interactuar en grupos socialmente heterogéneos.

[4] La comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, habilidades interpersonales, habilidades interculturales y competencias sociales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural.

[5] En términos generales, el concepto de capacidad se está convirtiendo en un término general que se utiliza en muchas disciplinas científicas con significados diferentes (segun el contexto). En consecuencia, la capacidad se vincula a veces a las habilidades y los atributos (ASEM-Bailey, Intzidis et al. 2002) y otras veces se define desde el punto de vista funcional, en el que la dimensión personal y social es tenida en cuenta. (OCDE DeSeCo). En materia de educación y de formación la capacidad incluye el objetivo final (entendido como el vinculo entre los conocimientos y la forma de lograr algo) de forma que el individuo sea capaz de gestionar la crisis socio-económica y las transformaciones en la esfera del trabajo (Dietrich 1999, 22)

[6] En lo que se refiere a la Comisión Europea las competencias clave son un conjunto multifuncional de conocimientos, habilidades y actitudes, que todas las personas necesitan para su realización personal , su desarrollo, integración y empleabilidad"(CE 2003)

aparece como una competencia social, y corresponde a la capacidad clave del mismo nombre en el texto de la CE. Además, las definiciones de las competencias interpersonales y cívicas corresponden a algunas de las habilidades sociales del Cedefop. Sin embargo, hay habilidades sociales e interculturales de la investigación del Cedefop cuyo contenido se divide entre varias de las competencias básicas del texto de la UE, y, en particular, entre las habilidades interpersonales y cívicas,

la expresión cultural y la capacidad de comunicarse en un idioma extranjero.

El enfoque de la OCDE parece un poco diferente, en él, el conocimiento, habilidades y posiciones (actitudes) que hacen a las personas más capaces en términos de empleo, representan el capital humano por encima del plano social (OCDE DeSeCo: Keating 2001).

En 2007, el marco europeo de competencias clave para la formación permanente a lo largo de toda la vida fue publicado por la Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. En este trabajo, las 8 competencias básicas tienen los siguientes nombres:

1 Comunicación en la lengua materna
2 Comunicación en lenguas extranjeras
3 Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología,
4 Competencia digital (uso crítico de la sociedad de la información)
5 Aprender a aprender - (se hace hincapié en los resultados del aprendizaje)
6 Habilidades sociales y cívicas
7 Sentido de la iniciativa y espíritu empresarial
8 Toma de conciencia y expresión cultural

2.3. Objetivos generales de la evaluación en materia de alfabetización

Todas las partes interesadas en el campo de la educación básica de adultos realizan las evaluaciones o las investigaciones para reunir información sobre determinados grupos de personas. El proyecto Modeval 1 identificó cuatro grupos de agentes que evalúan diferentes competencias

Organizaciones internacionales

Las organizaciones internacionales recogen datos para proporcionar información comparativa sobre el desarrollo de los sistemas educativos en diferentes países. Las evaluaciones comparativas se llevan a cabo entre los Estados miembros, y cada miembro informa de su situación en relación a los otros miembros y a la situación mundial. Los resultados de las evaluaciones y las estadísticas ayudan a los Estados miembros a evaluar su situación y de cambiar o poner en práctica políticas para abordar estas cuestiones.

Las autoridades nacionales, regionales, locales, empresas, sindicatos,

Estos agentes son más cercanos a las personas objetivo de la evaluación que el grupo anterior. El objetivo principal de sus tests de evaluación o de sus investigaciones se dirige a identificar individuos que no tienen el dominio de las competencias (por ejemplo en relación a la alfabetización) esperado o requerido por la sociedad a la que pertenecen. La mayor parte de miembros de este grupo tienen la responsabilidad de poner en marcha programas oficiales. También realizan investigaciones para evaluar la eficacia de estos programas mientras se realizan. Los estudios de este nivel pueden proporcionar más información sobre el nivel de competencia de una población que las investigaciones internacionales.

Universidades, organizaciones de investigación, educación y formación profesional

Los miembros de este grupo hacen estudios en poblaciones pequeñas y sobre un tema en particular. Sus estudios proporcionan observaciones muy detalladas sobre la base de las cuales los investigadores pueden desarrollar hipótesis de trabajo. Los datos obtenidos en las evaluaciones realizadas por este grupo son utilizados por los directores y coordinadores de programas para decidir el tipo de formación que tienen que realizar.

Los profesores, instructores, supervisores, alumnos, estudiantes en prácticas.

Los maestros utilizan la evaluación para evaluar el nivel de los estudiantes de alfabetización y para vigilar su propia metodología pedagógica. Estas herramientas de evaluación se utilizan generalmente en los procesos de evaluación formativa. Algunos de ellos comparan los resultados de su evaluación con los resultados nacionales e internacionales.

Para el Proyecto Modeval 2 este último grupo es el que ha sido elegido. A él va dirigido este trabajo.

2.4.Cuestiones clave para la construcción de pruebas de evaluación

Aunque las personas que preparan instrumentos de evaluación las adaptan a las necesidades de los participantes teniendo en cuenta el contexto, las preguntas clave que deben hacerse cuando se crean pruebas de evaluación, son comunes a todas ellas, a saber:

- ¿Qué queremos evaluar?
- ¿Qué técnica es la metodología más adecuada a los objetivos definidos?
- ¿Cuáles son los objetivos y las aplicaciones de la prueba?

- ¿Cuál es la base teórica de la prueba?
- ¿Cuál es la lógica que sirve de base a la prueba?
- ¿La prueba es relevante respecto a los ítems a medir?
- ¿Cuál es la fiabilidad de la prueba?
- ¿ Los materiales son de buena calidad?
- ¿El manual es relevante y útil?

Es imperativo que las pruebas se interpretan de la misma manera por diferentes personas.

2.5.Otras cuestiones relacionadas con la evaluación

Equidad

Los tests de evaluación deben ofrecer a los participantes la oportunidad de demostrar sus competencia en alfabetización, no disuadirlos de continuar su formación.

Motivación y inscripción

La motivación está estrechamente vinculada a los resultados de las pruebas de evaluación. Los adultos con dificultades de alfabetización hacen todo lo posible para superar las pruebas a fin de ocultar sus dificultades. Por lo tanto, estas pruebas deben ser diferentes de las pruebas escolares y similares a sus tareas cotidianas.

Las pruebas orales

Como los adultos con dificultades en competencias a menudo son incapaces de leer y comprender los textos de las pruebas escritas, siempre que sea posible, deben realizarse oralmente, y se debe permitir a los participantes dar respuestas orales en lugar de por escrito. La redacción de la prueba debe ser testada para asegurar que sea comprensible.

2.6.Evaluación comparativa

La evaluación tiene por objeto determinar si el nivel del alumno está dentro del establecido. En el aula, no hay necesidad real de comparación. Sin embargo, los maestros tal vez deseen determinar el nivel del aprendizaje de sus alumnos en relación a referencias o normas externas, o a una población más grande, si las pruebas utilizadas en el aula son similares a las pruebas utilizadas en la evaluación a gran escala.

2.7.Un marco europeo/internacional para las pruebas de evaluación

En el proyecto Modeval 1, los socios acordaron que la creación de un marco europeo/ internacional para el desarrollo de la prueba es una oportunidad para combinar las ventajas de las investigaciones nacionales e internacionales y el incremento de su utilidad.

Dicho marco debe garantizar que:

- Todas las evaluaciones incorporan pruebas sobre los distintos componentes, pruebas holísticas y informaciones sobre las competencias en la vida cotidiana (a través de un cuestionario o por la observación directa) .
- El proceso de evaluación permite a los encuestados mostrar el máximo de competencias que tienen.
- La situación de la prueba sea lo más cercana posible al contexto de la vida real.

CAPÍTULO 3: Una herramienta para la evolución en las competencias de la lectura y la escritura

La herramienta que aquí presentamos, fue desarrollada bajo la responsabilidad de PsyEF, tras una fase de prueba inicial llevada a cabo por todos los socios del proyecto Modeval (Modeval 1 y 2).

La herramienta fue adaptada por los socios europeos de Modeval (Modeval 1 y 2) en función de la lengua y las características de la lectura y la escritura de cada país.
.

3.1. ¿A qué público esta destinado esta herramienta?

Para la competencia oral, el nivel deseado (como nivel mínimo de comprensión y expresión oral) es el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que se refiere al nivel B2 dónde la persona entiende y la entienden en los aspectos más comunes de la vida cotidiana.

Para la competencia escrita el nivel deseado (como el nivel mínimo de comprensión y expresión escrita) es el nivel A (A1 y A2) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La persona entiende nombres familiares, palabras y frases muy sencillas, por ejemplo en letreros, carteles y catálogos, o es capaz de leer textos breves y sencillos, él / ella puede encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas. El / ella puede escribir una postal corta y sencilla, por ejemplo por vacaciones, puede introducir datos personales en un cuestionario, por ejemplo, entrar en su nombre, nacionalidad y dirección en el formulario de registro del hotel. La persona puede escribir notas y mensajes, si son simples y cortas, cartas personales muy sencillas, por ejemplo, una la carta de agradecimiento.

¿Por qué esta elección de "nivel" con referencia Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas?

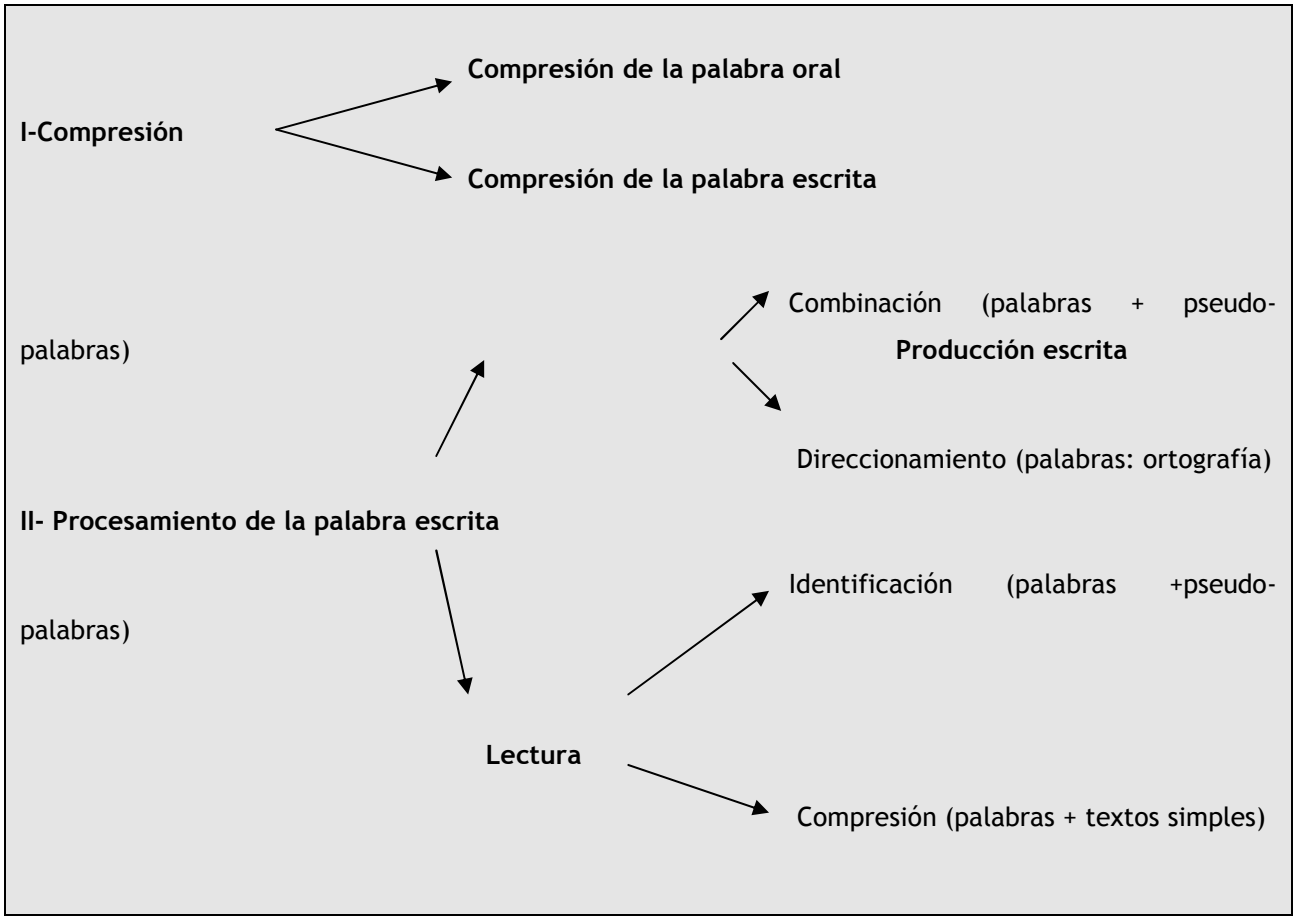
El nivel B2 en competencia oral se corresponde bastante bien con el nivel alcanzado por aquellas personas que han recibido por lo menos una educación primaria (o 5 años de escolaridad), en este caso los que tienen dificultades con el lenguaje escrito son llamados analfabetos funcionales (en contraposición a las personas con dificultades en la lectura y la escritura que asistieron a la escuela menos de 5 años). Una descripción de los niveles (inglés y francés) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas está disponible haciendo clic en el enlace:

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Pass_2spr.pdf

3.2. Que evalúa la herramienta Modeval 2

Las competencias en lectura y escritura que hemos elegido para evaluar pueden resumirse en el siguiente diagrama

Tabla de competencias para evaluar la lectura y escritura



Sin embargo, la lectura está directamente influenciada por la comprensión previa de la lengua oral.

De ahí el interés en evaluar también la comprensión del oral gracias a indicadores generales, teniendo en cuenta el hecho de que la herramienta generalmente se destina a formadores, profesores, aún más que a especialistas de la evaluación.

Hicimos también la elección de inscribir estas evaluaciones en el marco más amplio de un mantenimiento de evaluación, con la preocupación de comenzar por un mantenimiento que permita instaurar una relación de confianza suficiente para que enterándoselo pueda

movilizarse. Por otra parte, los apoyos de trabajo se eligen intentando favorecer documentos que recuerdan usos diarios y evitan connotaciones demasiado "escolares", puesto que una parte importante del público susceptible evaluarse encontró grandes dificultades en su escolaridad (véase, sobre estos puntos, Besse, J. - el Sr., brilla, M. - H., Bouchut, AL., Martínez, F. (2010). *The measurement of skills in literacy with persons in difficulty* CConomía y Estadística, N° 424-425, 39-48.)

Esquema general de las pruebas

1. Entrevista inicial

ORAL

2. Comprensión
3. Expresión

ESCRITO

4. Producción escrita
   - 4.1. Producción de un texto
   - 4.2. Producción de palabras y pseudo-palabras
   - 4.3. Entrevista sobre el proceso metacognitivo
   - 4.4. Entrevista sobre las prácticas de la escritura y el contexto social.
5. Lectura y comprensión
   - 5.1. Lectura de palabras y pseudopalabras
   - 5.2. Comprensión lectora
   - 5.3. Entrevista sobre las prácticas de lectura y contexto social
6. Entrevista final

3.3. Selección de las pruebas

3.3.1 Compresión oral (entender al escuchar)

La lección del texto oral:

Se trata de un programa de televisión, concretamente de un telenoticias, presentado por un reportero de TV.

La noticia hace referencia a una región y unos acontecimientos imaginarios.

El texto contiene palabras de uso frecuente, otras no tanto y algunas palabras poco usuales. La construcción de las frases es relativamente simple a causa de la clase del texto, sin embargo el auditor debe producir inferencias para comprenderlo todo.

Indicaciones:

- Prueba para escuchar, las preguntas deben formularse de manera oral.
- Se trata de comprobar la comprensión del lenguaje y no la memoria o la adaptación social (aunque estos últimos participan en la comprensión en general).

  Por lo tanto,

  Una pregunta muy (o demasiado) larga acerca de cuestiones muy (o demasiado) precisas, puede provocar una respuesta errónea que procediera de una mala comprensión oral o de un ejercicio de memoria sin que el evaluador pueda distinguir de dónde viene el error y se llevaría a cabo una mala evaluación.

  En cuanto a un discurso social muy marcado la respuesta incorrecta puede venir por una falta de compresión de la lengua de la lengua o de falta de la adaptación social.

  Para evitar estos problemas, los comentarios y las preguntas deben ser leídos en dos ocasiones, y los temas deben ser de interés general.

La elección del "texto oral": el texto es un monólogo o un diálogo. Se construye en función de las necesidades de la experimentación. Es necesario poder situar en él a las personas con:

- Capacidad de responder a las preguntas explícitas, es decir, preguntas cuya respuesta se encuentra explícitamente en el texto.
- Capacidad de responder a las preguntas implícitas, es decir, preguntas cuya respuesta requiere producir una inferencia.
- Capacidad de responder a las preguntas léxicas, es decir, preguntas que verifican el conocimiento de palabras o de frases

Ejemplos: un boletín de noticias en el de radio dice:

"Hoy a las 7:00 de la mañana un hombre joven se tiró a las aguas heladas del Rhone para ayudar a un viandante que se había deslizado accidentalmente. El muchacho resultó ileso, pero la víctima, lamentablemente, murió. "

Pregunta explícita:

- Cuando pasó?

Pregunta implícita:

- Como murió la victima? :☐ Asesinado ? ☐ Quemado ? ☒ Ahogado ?

Pregunta léxica:

- Qué significa *lamentablemente*?

Para asegurarse que la persona no responde al azar, es necesario pedir una justificación basada en la respuesta, como "De acuerdo, ¿cómo ha encontrado la respuesta?

Recuerde: las preguntas se formulan de manera oral y si es necesario se repiten.

Numero de preguntas: esta parte de la prueba esta compuesta por 10 preguntas orales de las cuales: 4 son preguntas explicitas, 4 son preguntas implícitas y 2 son preguntas léxicas.

3.3.2 Expresión oral (hablar)

Esta parte de la prueba sirve para evaluar la capacidad de las personas de expresarte correctamente en el lenguaje a partir de la construcción de frases sencillas pero precisas.

Los objetivos de la prueba son:

- Evaluar la precisión léxica: 20 palabras deben ser enunciadas por el evaluador y la persona debe utilizar 10 de estas palabras.
- Evaluar el nivel de sintaxis: frases correctas/incorrectas sintácticamente (no teniendo en cuenta la sintaxis de lo oral)
- Evaluar la pronunciación: un número importante de fonemas mal pronunciados puede obstaculizar la comunicación oral y/o escrita. Cada socio europeo fija este número de fonemas en función de las dificultades de su lengua.

El material para esta prueba de expresión oral se deja a la lección de cada evaluador, puede ser un video, una imagen, una fotografía. En nuestro caso, se escogió dos fotografías que representaban el tema de las vacaciones para dar lugar a la producción de palabras frecuentes. La primera fotografía representa una estampa típica de la playa en verano: gente bronceándose, parasoles, calor…La segunda fotografía es la misma playa pero desértica, solamente se ve una persona con un abrigo que pasea, lo cual nos indica que es invierno y que hace frío.

Selección de palabras:

De la lista de 20 palabras que se presentan a continuación, la persona evaluadora debe anunciar 10:

Listado de palabras Broncear (conjugado o no)

Calor

Desierto

Agua

Verano

Frió

Gente

Invierno

Abrigo

Traje de baño

Mar

Mundo

Sombrilla

Nadie

Playa

Arena

Estación

Bañarse (conjugado o no)

Pasear (conjugado o no)

Solo

3.3.3 Producción escrita (escribir)

En esta sección, se utilizan dos pruebas para evaluar las habilidades en la escritura. Es importante tener en cuenta, que estos ejercicios no deben recordar al ejercicio académico sino que se trata de:

Observar las modalidades utilizadas por la persona de acuerdo a las categorías de la psicolingüística cognitiva. El análisis no solo se centra en el rendimiento (eficiencia en la ortografía), sino también en los procedimientos utilizados y la naturaleza de los errores.

Las personas deberán escribir un **mensaje** y un **listado de palabras**.

La producción de un texto escrito puede servir para analizar como la persona organiza sus ideas de acuerdo a:

- El contexto (si es un mensaje para un amigo)
- Los objetivos del mensaje (dejar instrucciones para el cuidado del hogar)
- Las habilidades de la persona que escribe.

-

Los objetivos son:

Para evaluar la redacción de un pequeño texto.

Para evaluar la escritura de palabras y pseudopalabras aisladas.

El contexto de la producción: se deja a la elección de los evaluadores.

Instrucciones: las palabras se transmiten de manera oral y se repiten tantas veces como la persona evaluada lo requiera. Debe quedar claro que la persona que responde tiene todo el tiempo que considere necesario. No se trata de una prueba de velocidad, pero si que es recomendable anotar el tiempo utilizado como dato objetivo que conviene analizar.

Items:

a- Para el texto: 3 niveles; nivel micro-estructural, nivel macro-estructural, nivel ortográfico (el rendimiento ortográfico de la persona será diferente en función de si se tiene la iniciativa en el mensaje o se trata de un dictado)

b- Para las palabras: 12 palabras (4 pseudopalabras, 4 palabras frCCuentes 4 palabras poco frecuentes).

Palabras y pseudopalabras

	Pseudo-palabras	**Palabras Frecuentes**	**Palabras poco frecuentes**
3 Fonemas			
4 Fonemas			
5 Fonemas			
7 Fonemas			

Reflexión metacognitiva:

Después de las dos producciones escritas, el evaluador concluye esta prueba mediante una entrevista para conocer los aspectos metacognitivos. Se trata pues, de comprobar cómo las personas describen y analizan las habilidades que les han permitido la producción de los dos textos. (Ortografía y escritura).

Usos sociales de la escritura:

También es importante revisar el contexto en que la persona usa la escritura y para qué fines.

3.3.4 Lectura (leer)

La fase de lectura esta dividida en dos pruebas:

- Identificación de palabras y pseudo palabras en textos que las personas utilizamos en nuestra vida cotidiana.
- Lectura y comprensión de un pequeño texto publicado en un periódico sobre una noticia de actualidad.

Las pruebas no deben recordar a textos escolares, sino que es conveniente que se trate de textos adaptados al contexto social.

Los objetivos son:

a. Evaluar la comprensión del texto escrito.

b. Valorar la lectura y comprobar la construcción de la relación fonía-grafía en el ejercicio léxico.

Materiales: para esta prueba de comprensión lectora, se deja la elección de los materiales a las personas que vayan a utilizar el instrumento de evolución. No obstante, hay que seguir una serie de recomendaciones:

- El texto no puede ir acompañado de imagines que puedan sugerir las respuestas.
- El texto no debe ser un ejercicio escolar.
- El texto debe dar lugar a cuestiones comparables a la prueba de comprensión oral (explicito, implícito, léxico).

Nota: preguntas deben formularse de manera oral.

Ítems: los aspectos relacionados con la comprensión escrita se eligen sobre el mismo modelo que las de la comprensión oral. Las respuestas van seguidas de una segunda cuestión: ¿"cómo hizo para saberlo?

Reflexión metacognitiva:

Tras la realización de la prueba de lectura, el evaluador llega a la conclusión de la situación mediante una entrevista sobre los aspectos metacognitivos para comprobar cómo la persona describir y analizar sus habilidades de lectura.

Usos sociales de la lectura:

También es importante revisar el contexto en el que la persona utiliza la lectura y para qué fines.

Nota: La persona evaluada no tiene que leer las consignas o escribir las respuestas (excepto en al prueba de escritura). Es el evaluador quien plantea las cuestiones oralmente y toma notas de las respuestas de la persona evaluada.

3.3.5 Entrevistas

La entrevista inicial tiene como objetivo establecer una situación de confianza entre el evaluador y la persona entrevistada. De esta forma, aprovechamos la entrevista para obtener una primera aproximación de la relación de la persona con la escritura, concretamente, su familiaridad con los textos escritos. Este es el momento para que la persona nos hable sobre su formación académica y profesional y cómo ha establecido su relación con la escritura. Se trata pues, que la persona hable de sí misma, de su experiencia con el aprendizaje de la lectura y la escritura. A su vez, esta entrevista inicial también sirve para establecer una relación de confianza mutua entre el evaluador y la persona evaluada, antes de comenzar con las diferentes pruebas del instrumento de evaluación.

El evaluador alienta a la persona a expresarse, hablando de su experiencia. Sin embargo, hay que presentar especial atención para no ser intrusivo, respetando los posibles silencios de la persona. Por último, la entrevista no debe durar demasiado tiempo, el objetivo es simplemente iniciar un diálogo con la persona y ayudarle a él / ella se sienta a gusto.

La última entrevista tiene por objeto aplicar una primera evaluación positiva y dinámica en relación con las capacidades de la persona, su deseo de aprender y su manera de proyectarse a sí mismo hacia el futuro.

3.3.6 Información adicional

Es necesario recoger la siguiente información: edad, sexo, lugar de nacimiento, lugar de residencia, titulación académica y profesional, tiempo de escolarización y ocupación actual. Esta información se puede obtener ya sea durante la entrevista inicial (evitando al mismo tiempo como si de un interrogatorio se tratara) o en el momento de la inscripción de la persona en el centro de formación.

Capítulo 4: Aprendizaje de la lectura y la escritura y ciudadanía.

La definición de aprendizaje de la lectura y la escritura se ha ido progresivamente haciendo más amplia. En un primer momento designaba solamente la capacidad de un sujeto para utilizar el alfabeto, es decir leer y escribir. Pero hoy en día está también ligada a la participación efectiva de una persona en la sociedad. Por todo esto constatamos que algunos aspectos del aprendizaje de la lectura y la escritura están a veces ligados con competencias sociales (nomenclatura de CEDEFOP), o que esta parte de las competencias sociales está incluida en la definición misma de aprendizaje de la lectura y la escritura (Según OCDE, UNESCO y Comisión Europea).

4.1. Competencias sociales y aprendizaje de la lectura y la escritura

4.1.1 Cedefop

Las competencias sociales, como nuevas competencias de base, están a la orden del día en el ámbito europeo desde que la reunión del Consejo Europeo de Lisboa (2000). La puesta a nivel de las competencias de baje ya existentes y la adquisición de otras nuevas – entre las que se encuentran las competencias sociales- ha sido percibida por los participantes en la realización de 4 objetivos fundamentales puestos en evidencia por las políticas europeas de educación a lo largo de toda la vida. Sin embargo, los textos de comunicación de la Comisión europea no ha definido claramente el cuadro de competencias sociales.

Las primeras tentativas de definición de competencias sociales en la UE proceden de las investigaciones sobre integración y puesta en marcha de políticas de educación a lo largo de los años de trabajo de CEDEFOP entre el año 2000 y 2002. La investigación no se contento con distinguir entre competencias bse y nuevas competencias base, sino que también utilizo esa distinción para hacer otra más analítica entre las competencias tradicionales (escritura, lectura y aritmética), las aptitudes sociales y la interculturales e instrumentales. Las competencias que principalmente se consideran sociales son las siguientes:

- La expresión de si mismo
- La evaluación de circunstancias – la resolución de problemas
- La toma de iniciativa
- El sentido de la organización
- La gestión de los recursos humanos
- Aprender a aprender

- Desarrollar buenas relaciones con las personas de diferentes orígenes étnicos o culturales.
- La cooperación con otras personas

Las dos últimas competencias (desarrollo de buenas relaciones con personas de diferentes orígenes étnicos y culturales y la cooperación con otras personas), han sido posteriormente incorporadas dentro de las denominadas competencias interculturales, entre las que también se incluyen la utilización de lenguas extranjeras y las competencias en cuanto a la utilización de herramientas científicas y tecnológicas (Chisholm, Larson & Mossoux, 2004). Las competencias sociales como la expresión de sí mismas, el desarrollo de buenas relaciones entre personas de diferente origen étnico o cultural, la cooperación con otros, constituyen el objetivo de la comunicación en la lengua materna o en la segunda lengua, tanto oralmente como por escrito. Constituyen por lo tanto la dimensión social del aprendizaje de la lectura y la escritura que cada vez es más importante en la política europea, desde que se da más importancia a las competencias clase, como hemos visto en el capítulo 2.

UNESCO 2004:13).

En el Programa para la evaluación internacional de las competencias en adultos (PIAAC) de la OCDE, el aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido definido como "el interés, la actitud y la capacidad de los individuos para utilizar correctamente las herramientas socio-culturales, que comprende la tecnología numéricas y las herramientas de comunicación para acceder, gestionar e integrar la información, construir nuevos saberes y comunicar con los otros con el fin de participar eficazmente en la sociedad." (OCDE, PIAAC, 2005:25). Con el fin de englobar varias dimensiones del aprendizaje de la lectura y la escritura la UNESCO extiende el sentido tradicional de aprendizaje de la lectura y la escritura y la define como: "la capacidad para identificas, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular con la ayuda de los documentos imprimidos y escritos asociados a contextos variables. El aprendizaje de la lectura y la escritura implica un contenido mínimo de aprendizaje para permitir a los individuos conseguir determinados objetivos, desarrollar sus conocimientos y su potencial y participar plenamente en la colectividad y en la sociedad." (UNESCO 2003 in UNESCO 2004:13).

Para la plena y efectiva participación en la sociedad, el aprendizaje de la lectura y la escritura comprende una serie de competencias según las que las personas pueden:

- Comunicarse oralmente y por escrito en una serie de situaciones de comunicación.
- Aplicar y ajustar su comunicación a las exigencias de cada momento.
- Diferenciar/Reconocer y utilizar diferentes tipos de texto
- Recoger y desarrollar información

- Formular y expresar argumentos, oralmente o por escrito de manera convincente y suficientemente adaptada al contexto de comunicación
- Desarrollar un dialogo critico y constructivo
- Utilizar el sistema de lenguaje de manera positiva y socialmente responsable (ver capitulo 2. O C, 2007:6)

➢ *Communication: Accompagner l'information et les connaissances avec des personnes ou des groupes*.

Además, la capacidad en el aprendizaje de la escritura y la lectura, de la comunicación (oral o por escrito) con el apoyo del lenguaje está ligada a una serie de competencias socio-cognitivas más amplia, según A. Schleicher (2008:634):

- ➢ Acceso: conocer y saber cómo conseguir o recuperar informaciones
- ➢ Gestión: organización de las informaciones dentro del sistema de clasificación existente.
- ➢ La integración: interpretar, resumir y comparar información utilizando formas parecidas o diferentes de representación
- ➢ Evaluación: reflexionar estimando la calidad, la pertinencia y la utilidad o eficacia de la información
- ➢ La construcción: generar una información nueva adaptando, aplicando, concibiendo, inventando, representado o creando información.
- ➢ Comunicación: acompañar la información y los conocimientos con personas o grupos.

4.1.3 Comentarios sobre aprendizaje de la lectura y la escritura

Actualmente, el aprendizaje de la lectura y la escritura no tiene que ser concebido como un número de reglas o convenciones sobre la ortografía y la lectura, o como una lista de buenas respuestas, ya preparadas y listas para ser utilizadas. El nuevo paradigma social no concierne tanto un conjunto definido de conocimientos sino más bien cierta predisposición a los posibles cambios, a la diversidad y a nuevas maneras de resolver los problemas. El nuevo enfoque del aprendizaje de la lectura y la escritura consiste en utilizar las bases antiguas con capacidades de comunicación eficaces en diversos conceptos.

En los ámbitos del aprendizaje y la interacción en la sociedad moderna, nuevas competencias son necesarias para ayudar a los ciudadanos a gestionar las nuevas necesidades y prácticas. Los ciudadanos deben adquirir no solo las competencias pero también lo que se denomina conjuntos de competencias, lo que permitirá ser más flexibles y adaptarse a los diferentes contextos para poder tratar eficazmente el cambio, la diversidad y la complejidad.

El aprendizaje de la escritura y la lectura no tiene como solo objetivo el de adquirir las técnicas de lectura y escritura. El contenido se ha ampliado con el fin de cubrir las competencias requeridas dentro del contexto socio-económico contemporáneo. En este contexto los textos no son solo productos en la modalidad escrita, sino que comprenden múltiples modos de comunicación en términos de texto, imagen, sonido, etc.

4.2. EL PROYECTO MODEVAL 2

4.2.1. MODEVAL 2 EN UN MARCO SUPRANACIONAL DE COMPETENCIAS

En el Modeval 2, las herramientas, que se probaron a lo largo de la fase Modeval 1, están ligadas a los temas mencionados anteriormente. La tabla (I) presenta una descripción general de las herramientas (explicaciones más detalladas en el capítulo 3 del manual) así como las principales clasificaciones de los organismos relativos a las competencias lingüísticas y de comunicación definida por el Consejo de Europa. Sobre todo, la última columna de la tabla (I), el formador debe estudiar las páginas correspondientes al cuadro europeo de referencia para las lenguas según las categorías enumeradas.

Es importante destacar que las competencias del lenguaje y de comunicación están asociadas a las políticas de dos otras organizaciones o instituciones, la OCDE y la Comisión europea. Esto es porque dentro del cuadro europeo común de referencia para las lenguas, esta competencia constituye un punto importante en el espectro de competencias generales del lenguaje y de la comunicación. La importancia dada aquí al aprendizaje de la lectura y la escritura en sentido amplio, es de contribuir a la clasificación final propuesta por el Consejo de Europa. las competencias generales están divididas en competencias liagadas a los conocimientos declarativos (saber), las aptitudes de hacer (saber-hacer), la capacidad de aprender (saber aprender) y están ligadas a la vez a competencias claves de la comisión europea y las tres categorías de competencias de la OCDE /DeSeCo.

Las competencias comunicativas del lenguaje como indica el documento oficial del Consejo de Europa se refieren a “intenciones comunicativas, capacidades de lo utilizadores/estudiantes a aprovechar sus capacidades generales detalladas anteriormente (es decir competencias generales) con competencias específicamente ligadas a la lengua en tanto que herramienta de comunicación. La competencia en comunicación en sentido estricto comprende los elementos siguientes: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y la pragmáticas”. (Consejo de Europa, 2000:108)

Desde el mismo punto de vista el Modeval 2 intenta poner en evidencia la importancia de evaluar las competencias de base en la vida personal, social y económica de los participantes con el fin de conseguir los objetivos relativos a las competencias generales del Consejo de Europa. Simultáneamente el programa Modeval 2 considera adquiridas las competencias del cuadro 8 promovido por la Comisión Europea dentro del contexto de la estrategia de Lisboa para a educación a lo largo de toda la vida.

En la siguiente tabla, se presenta el marco para la evaluación de competencias básicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura del MODEVAL (I); en relación con las competencias claves de la OCDE y de la Comisión Europea, pero también en relación con las Competencias Lingüísticas del Consejo de Europa.

MODEVAL **HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS** **[Ver Cap. 3]**	**OCDE-DeSCCO::** **COMPETENCIAS CLAVES [OCDE-CC]**	**COMISIÓN EUROPEA:** **COMPETENCIAS CLAVES PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE {CC-CCAPL}**	**CONSEJO DE EUROPA: MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS { [CoE-ELF]}**
I. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA - Comprensión de la palabra oral - Comprensión de la palabra escrita. - Producción escrita - Combinación - Direccionamiento -Capacidad para producir un texto	I. Actuar de manera autónoma [OCDE-CC1] Los individuos necesitan ser capaces de asumir responsabilidades que le permitan manejar sus propias vidas, situarlas en un amplio contexto social y actuar de manera autónoma.	Comunicación en la lengua materna [CM} Comunicación en lenguas extranjeras {CF} Competencia en matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología {M-S-T}	Competencias Comunicativas Competencia lingüística: Lenguaje como un sistema formal [[ver Consejo de Europa, 2000:108-118] Competencia léxica {ELF/LC-LC} Competencia gramatical {ELF/LC – GC} Competencia semántica{ELF/LC – SC} Competencia fonológica {ELF/LC –PhC}

escrito - Lectura - Identificación - Producción II. CAPACIDADES Capacidad para identificar palabras en un texto. Capacidad para comprender un texto. Capacidad para escribir palabras. Capacidad para producir un texto escrito coherente. III. COMPETENCIAS Producir textos orales y escritos. Participar en situaciones comunicativas de la vida cotidiana (servicios públicos, búsqueda de empleo, quejas o denuncias, etc.) Reconocer los factores que influyen en la producción de textos orales y escritos en circunstancias concretas de comunicación. Comprender eficazmente la combinación de textos verbales y visuales en los impresos.	*II.Usar herramientas de manera interactiva [OCDE-CC2]* – **(i) uso del lenguaje, símbolos y textos:** los individuos deben entenderse a si mismos, para dar sentido al mundo que les rodea y comunicarse e interactuar con su entorno. – ***(ii) uso de la tecnología****: los individuos deben ser capaces de comunicarse usando la diversidad de las modalidades tecnológicas.* III. Interactuar con **Grupos heterogéneos [OCDE-CC3]:** Capacidad para relacionarse con los demás, capacidad cooperar y trabajar	Competencia Digital {DC} Aprender a aprender {LI} Competencias sociales y cívicas {SCC} Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor {E} Conocimiento y expresión culturales {CAE}	Competencia ortográfica {ELF/LC – Or/gr C} Competencia ortológicaLF/LC – Or/ep C} Competencia sociolingüística La dimensión social del uso del lenguaje [[ver Consejo de Europa 2000:118 – 122] Marcadores lingüísticos en las relaciones sociales {ELF/SLC – MSR} Convecciones {ELF/SLC– PC} Expresiones de la sabiduría popular {ELF/SLC – EFW} Diferentes registros {ELF/SLC – RegD} Dialectos y acentos {ELF/SLC – DA} Competencias pragmáticas: “los principios según los cuáles los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan, se utilizan para realizar funciones comunicativas, se secuencian según esquemas de interacción y transacción” [ver Consejo de Europa, 2000:123-130} Competencia discursiva {ELF/PC –DC}: capacidad que posee un individuo de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación. Competencia funcional {ELF/PC – FC} Microfunciones categorías para el uso funcional de enunciados aislados. Macrofunciones: categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto

Conectar la información y el conocimiento que se proporciona en la publicación electrónica de textos.	en grupo y capacidad gestionar y resolver las crisis.		escrito, por ejemplo: descripción, narración, exposición, etc.

Table (1)

4.2.2. Vinculación de las herramientas de evaluación de las competencias básicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura del MODEVAL 2 con las Competencias Claves de la Comisión Europea y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa.

A través del Manual Modeval2 los formadores pueden formarse para la evaluación de los estudiantes en:

- *Producción de textos escritos y discursos orales.*
- *Participar en situaciones comunicativas de la vida cotidiana (servicios públicos, búsqueda de empleo, quejas o denuncias, etc.)*
- *Reconocer los factores que influyen en la producción de textos orales y escritos en circunstancias concretas de comunicación.*
- *Comprender eficazmente la combinación de textos verbales y visuales en los impresos.*
- *Conectar la información y el conocimiento que se proporciona en la publicación electrónica de textos.*

En la siguiente Tabla (2) los códigos de la Tabla (1) corresponden al instrumento del proyecto Modeval1, que fueron presentados en el Capítulo 3.

MODEVAL Descripción general de las herramientas del Modeval 1	[OCDE-CC]	CC-CCAPL	[CoE-ELF]	SCALING REFERENCE

{Detalles de la descripción en el capítulo 3}				LEVEL [CoE/ELF]
1. Entrevista inicial El diseño particular de la entrevista no sólo tiene como objetivo conocer la relación de la persona con el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino también conocer si la persona es bilingüe o conoce alguna lengua extranjera y sobretodo el uso de la lengua oficial en su lugar de trabajo y la vida cotidiana. Las áreas temáticas cubiertas por la entrevista son: 1.1. Información sociodemográficas: edad, género, lugar de nacimiento, lugar de residencia 1.2. Perfil educativo: participación en el sistema de formación (Europass) 1.3. El perfil comunicativo del candidato en la entrevista inicial 1.3.1. Determinar el uso de la lengua materna y/o de la lengua oficial en el país de residencia **1.3.2**. **Familia - Vida personal: el uso del lenguaje en la comunicación oral y escrita con la familia** Se hará hincapié en: qué tipo de literatura y textos el entrevistado lee y escribe con mayor frecuencia en su vida personal (como periódicos, revistas, sms, mensajes de correo electrónico, etc)	OCDE-CC1 &	CM CM &		

1.3.3. Vida profesional -Idioma (s) de la comunicación oral en el entorno profesional: - Idioma (s) de la comunicación escrita en el entorno profesional: - Tipo de textos que el entrevistado lee con más frecuencia en su lugar de trabajo (como por ejemplo: solicitudes, informes, email). También se preguntara sobre las dificultades de l alumnado en la comunicación oral y escrita en el lugar de trabajo. 1.3.4. Vida social - El uso comunicativo del lenguaje en un entorno lingüísticamente homogéneo en el que participan los entrevistados - El uso comunicativo del lenguaje en un entorno lingüísticamente heterogéneo. - El uso del lenguaje en los actos oficiales. - El uso del lenguaje en la interacción social. 2. Lenguaje hablado (consultar los materiales del Modeval 1 y el Capítulo 3) 2.1. Comprensión oral	OCDE-CC2 OCDE-CC1 OCDE-CC2 OCDE-CC3	CF (CM And/or CF DC SCC E ---- CM and/or CF DC SCC CAE	[2.1.] PC - DC	[2.1.] B1→B2

- El texto hablado marcado socialmente seguido de cuestiones explicitas e implícitas centrándose en las siguientes dimensiones: - nuevos datos o información, relación causa/efecto, significado de las palabras, expresiones verbales, vocabulario/léxico, sintaxis, pronunciación - Comprensión del mensaje oral. - preguntas metacognitivas de las prácticas relativas a los obstáculos para la comprensión de / o los malentendidos del texto, que previamente lo ha leído se ha leído (dos veces) el evaluador. 2.2. PRODUCCIÓN DE MENSAJES ORALES Y TEXTOS VERBALES CON PROPOSITOS COMUNICATIVOS EN CONTEXTOS SOCIALES. - Capacidad de producir un mensaje oral - Vocabulario - Sintaxis - Fonemas de las palabras - Pronunciación			LC – LC LC-SC [2.2.] LC-LC LC – PhC LC-GC LC-SC SLC-MSR	 [2.2.] B2

3. Lenguaje escrito 3.1. Producción del lenguaje escrito Evaluación de La escritura de palabras aisladas y pseudopalabras. La redacción de un texto breve con finalidad comunicativa. Conocimiento sobre la relación entre el contexto y la producción de un texto escrito. Mensaje escrito y coherencia del texto. Sintaxis Ortografía 3.2. Complementación con los textos de la vida cotidiana Evaluación de: La escritura de las palabras o expresiones adecuadas en los textos de la vida cotidiana de la vida personal y social de la ciudadanía. El dictado en el uso de la lengua escrita. Temáticas de dictado - la evaluación de la ortografía de las palabras escritas sobre una temática específica (por ejemplo, vacaciones)			SLC –DA [3.1.] LC – LC LC Or/grC LC – PhC LC-SC LC-GC SLC –MSR SLC –RegD PC – DC PC-FC [3.2.] SLC-MSR	 [3.1] B2 [3.2.] B2

			SLC- PC SLC – RegD LC-LC LC Or/grC	
3.3. Validación metacognitiva del texto escrito de la persona evaluada. [Conservación entre la persona evaluada y el formador sobre la comunicación oral y escrita] -Evaluación metacognitiva de: - La estructura del texto escrito. - La sintaxis - La semántica - La ortografía - La fonética en la palabra escrita.		CM CF LI SCC CAE	[3.3.] SLC –MSR LC-LC LC-GC PC-FC	[3.3.] B2
3.4. Comprensión lectora 3.4.1. Lectura de palabras y pseudopalabras Evaluación de: Uso social de estos mensajes escritos y / o textos escritos. Texto: lectura funcional de las palabras y pseudopalabras. Distinciones semanticas – vocabulario.			[3.4.]	[3.4.1.]

3.4.2. Lectura de un texto escrito Evaluación de: La práctica del alumno con estos textos concretos. La comprensión del uso social del texto. La comprensión del propósito comunicativo de un texto escrito. La comprensión de los principales elementos en la estructura del texto (por ejemplo, descripción de una máquina o de instrucciones de cómo usar una máquina). La comprensión del tema principal de un texto escrito. 3.4.3. Validación metacognitiva del texto leído por la persona evaluada. 4. ENTREVISTA FINAL Durante la entrevista final la persona entrevista debe: - Expresar su experiencia acerca de su participación en el proceso. - Identificar los elementos que facilitan su comunicación a través del uso de la lengua oral y escrita en la familia, así como en los ámbitos sociales. - Identificar los elementos que dificultan su comunicación a través del uso de la lengua oral y escrita en la familia, así como en los ámbitos sociales. - Determinar la utilidad de participar en n programa de formación para mejorar sus	OCDE-CC1 OCDE-CC2	CM CF LI	LC-LC LC-PhC LC-OrgrC LCOrepC LC-GC LC-SC SLC –PC PC-DC PC-FC	B1→B2 [3.4.2] B2

habilidades de lenguaje y comunicación. - Concentrarse en sus necesidades de aprendizaje surgido por su participación en el proceso.		SCC CAE		

Tabla (2)

4.3. EL PEFIL DEL FORMADOR SEGUN MODEVAL II

El marco de evaluación de las competencias de base de la lectura y la escritura (Modeval I & II) implica un perfil comunicativo de los participantes en el curso. Esto significa que se reconoce que las experiencias previas y los conocimientos de los adultos a partir de su vida social y profesional son factores importantes, a la vez:

(a) Para detectar las competencias empíricas en materia de comunicación oral y escrita así como
(b) para valorar las competencias que se pretende mejorar.

El reconocimiento, por parte del formador, del perfil comunicativo de los participantes constituye una innovación ya propuesta en el marco Modeval I. La relación entre las competencias de lectura y escritura con las estrategias propias de la interacción social de los participantes en el campo de lo social y lo profesional permite integrar la experiencia del participante en el marco de evaluación del formador.

Durante al applicación de Marco de evaluación de las competencias básicas en materia de lectura y escritura (Modeval I), el formador no sólo está interesado en las respuestas del estudiante, sino también en su opinión sobre el tipo de preguntas que se formulan en la evaluación. El formador también está interesado en saber hasta que punto el estudiante cómo el alumno es consciente de los procedimientos utilizados para procesar sus respuestas. De esta manera, el formador se contenta sólo con evaluar al participante. Al invitar a los participantes a evaluar las fases de la prueba, el formador emancipa al estudiante, y que lo lleva a descubrir las estrategias a través de las cuales puede aprender a comprender y producir textos orales y escritos.

Para concluir el marco de evaluación de las competencias de base en lectura y escritura (Modeval I) permite al formador, no solamente evaluar sino también emancipar a la persona que aprende y desarrollar sus capacidades anteriores. Igualmente ayuda a los participantes a darse cuenta de las dificultades que tienen en aspectos específicos de la comunicación lingüística. Como consecuencia, se orienta al participante para la elección de un programa de formación adaptado a sus necesidades. Dicho de otra manera, el formador, a través de este procedimiento, tiene la oportunidad de evaluar y poner en práctica el marco evaluación de las competencias básicas en materia de de la lectura y la escritura (Modeval I) caso por caso. Esto permite al formador elaborar pruebas alternativas y evaluar al participante alumno sobre la base de los logros surgidos en la práctica de la lectura y la escritura.

El programa Modeval 2 se centra en los conocimientos, habilidades y competencias relacionadas con los métodos e instrumentos pedagógicos relativos a las competencias lingüísticas comunicativas en una variedad de parámetros de la formación y pretende una comunicación eficaz con adultos en formacion en contextos multiculturales. El perfil del formador de adultos, se centra en tres funciones que se refieren al "por qué", al "qué" y "cómo" desarrollar al formación. Como tal, el formador, capacitará a las personas respecto a las siguientes características, que corresponden a los niveles CITE y los niveles del Marco Europeo de Certificación. Los gráficos siguientes (3, 3,1, 3,2, 3,3, 4) se corresponden con el marco de competencias para el Cedefop TTnet para los perfiles y la enseñanza en la formación profesional(cfr http://www.cedefop.europa.eu/etv/projects_networks/ttnet/ et Volmari, Helakorpi, Frimodt:2009)

4.3.1. Marco profesional general

CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	COMPETENCIAS	ISCED & EQF
- de la concepción n macro socio-educativa en el contexto de un programa de formación (el «porqué» del aprendizaje) -De los principios, las teoría y los métodos de educación de adultos -De los métodos de análisis de las necesidades de de aprendizaje del grupo de destinatarios -La toma de conciencia cultural	(El/ella) -Reconozca los objetivos y el alcance del programa. - Redefina los objetivos de los programas para satisfacer las expectativas de los alumnos -Reconozca las múltiples dimensiones de su concepción (culturales y de género)	Gestión del conocimiento Negociación Dinámica de grupos Responsabilidad Competencia cultural	5^{A} , 5B & 6 EQF [6] y/o [7]

Tabla (3)

4.3.2. Marco prifesional de base

4.3.2.1. Marco Profesional de base para la planificacion de la formación

CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	COMPETENCIAS	ISCED & EQF
- Desde la concepción del aprendizaje (el "qué" de los procesos de aprendizaje) - El objeto de la formación (el "qué" de los resultados del aprendizaje) - Toma de conciencia cultural	(El/ella) - Organice actividades relacionadas con la detección de necesidades - Identifique los resultados esperados - Elija los métodos de enseñanza - Elija los medios técnicos/ tecnológicos - Explore las oportunidades para que los participantes para acceder a los recursos - Establezca las conceptos clave para analizar el contenido de los programas - Reconozca la perspectiva cultural y de género -	Gestión del conocimiento Pensamiento lateral Competencias de organización Responsabilidad Competencia cultural	5^{A} , 5B ή/και [6] EQF [6] and/or [7]

Tabla (3.1.)

4.3.2.2. Marco profesional de base para la mico-planificación de los procesos de formación

CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	COMPETENCIAS	ISCED & EQF
-Micro-concepción de los procesos de aprendizaje en un programa de formación (el "cómo" del aprendizaje) - Asunción de riesgos - en cuanto a cambios respecto al programa para mejorarlo -Sensibilización cultural	(El/ella) - Organizar los planes de sesión formativa y los contextos de aprendizaje - Verificar la claridad de las instrucciones para cada actividad - Seleccionar las técnicas de formación para responder a los objetivos del programa - Evaluar los objetivos del contenido del programa en cada unidad de formación - Utilizar las informaciones a partir de la reflexión sobre el progresos del aprendizaje en grupo - Asumir la responsabilidad de cualquier alternancia entre la estructura del proceso de aprendizaje y organización del programa - Dar apoyo al logro del consenso del grupo sobre las modificaciones en el programa de formación	Gestión del Conocimiento Pensamiento Lateral Evaluación Competencias de organización Asunción de riesgos Responsabilidad Competencia de transformación Competencia Cultural	5^{A} , 5B ή/και [6] EQF [6] and/or [7]

Tabla (3.2.)

4.3.2.3. Marco profesional de base para las TIC en formación

CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	COMPETENCIAS	ISCED & EQF
-Replantear el proceso de aprendizaje en el contexto de las TIC -Métodos de aprendizaje E-Learning	- Reconozca y utilice diferentes medios de presentación de materiales educativos y actividades en un programa de formación que utilice las TIC : (i) como una forma de construcción: no lineal y (ii) como una forma de presentación: el enfoque multimodal del formación de formación - Evidencie el valor de la tecnología en la el establecimiento de comunidades de aprendizaje -Crear vínculos y las condiciones de la e-modalidad de interacción entre los actores que participan en un programa y las organizaciones sociales y profesionales de la comunidad local y sus extensiones (e-red)	Gestión del Conocimiento Trabajo en red Interacción en contextos diversos Responsabilidad Competencias de organización Asunción de riesgos Competencia de transformación Competencia cultural	5^{A} , 5B ή/και [6] EQF [6] and/or [7]

Tabla(3.3.)

El Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) actúa como un mecanismo de traducción de las cualificaciones nacionales para se puedan comprender mejor en toda Europa, para facilitar la movilidad de los trabajadores y estudiantes entre los países y promover la educación continua. En cuanto a los niveles del MEC para el manual Modeval tenemos siguientes definiciones de los resultados de la formación correspondientes a los niveles [6] y [7] en términos de conocimientos, habilidades y competencias(CE, 2008:12-13):

	CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	COMPETENCIAS
NIVEL 6 [cfr pp.12-13]	Conocimiento avanzado de un campo de trabajo o estudio, una comprensión crítica de las teorías y principios	Competencias avanzadas que acrediten el dominio y la innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio	Gestionar las actividades técnicas o profesionales o proyectos, la responsabilidad en la toma de decisiones en contextos de la educación o el trabajo impredecibles, asumir la responsabilidad de la gestión del desarrollo profesional de las personas y los grupos
NIVEL 7 [cfr pp.12-13]	conocimiento con un alto grado de especialización especializado, parte del cual está a la vanguardia del conocimiento en un campo de trabajo o estudio como base de un el pensamiento y / o de investigación propia conciencia crítica de los conocimientos en un campo y en la articulación entre diversos campos	competencias específicas para resolver problemas de investigación y / o la innovación para desarrollar nuevos conocimientos y procedimientos e integrar conocimientos en diversos campos	gestionar y transformar los contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevas aproximaciones estratégicas asumir la responsabilidad de contribuir al conocimiento y la práctica profesional y / o la revisión del puesta en marcha estratégica de los equipos

Tabla 4E

Los resultados del aprendizaje relacionados con el conocimiento del formador en Modeval 2, cubren áreas y las teorías sobre la comunicación y el lenguaje en la educación de adultos y la formación, por ejemplo, la lingüística - los estudios sobre la lectura y la escritura y / o la sociológica, la psicológica, la de educación de adultos, los estudios culturales, la antropología social.

Está claro que actualmente los formadores deben tener la capacidad de explorar y utilizar los textos oficiales de la Comisión Europea y los del Consejo de Europa. Estos documentos son acuerdos entre los Estados miembros sobre los principios fundamentales que rigen los sistemas nacionales de educación y formación. Por esta razón, el enseñante y el formador en la escuela o en centros de formación profesional deben ampliar papel su de la cualificación y de los niveles de competencia tanto en relación con la escala de la CINE como en el Marco Europeo de Cualificaciones (presentada en las tablas [3, 3.1.,3.2.,3.3.].

Référencias

Akerlof, G.A. 1997. «Social Distance and Social Decision». *Econometrica* 65: 1005—1027.

Atkinson, A.B.1998. "Social Exclusion, Poverty and Unemployment". CASE/4, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics, 1-20.

Bailey I., Intzidis V. et al. 2002. *Ensuring basic Skills for All. FromBasic Skills to Key Competences.* Κοπεγχάγη: E.U.-Danish Presidency-ASEM. http://www.asemlll.dk.

Bjørnåvold, J., 2000. *Making learning visible*. Thessaloniki: CEDEFOP.

Cedefop – Ttnet Project: http://www.cedefop.europa.eu/etv/projects_networks/ttnet/

Chisholm, L. , A.,Larson, A-F Mossoux. 2004. *Lifelong Learning: citizen's views.* Luxemburg: Office for Official Publications of the Europeans Communications - Cedefop.

Council of Europe. 2001. *The Common European Framework of Reference for Languages.* Cambridge: Cambridge University Press

Dietrich, A. 1999. Compétences et performance; entre concepts et pratiques de gestion. *Education Permanente* 140 (3): 19-34.

Duffy, K.1995. Social Exclusion and Human Dignity in Europe: Background report for the proposed initiative by the Council of Europe. Στρασβούργο: CDPS(95) 1 Rev.

European Communities. 2008. *European Qualifications Framework*. Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities.

European Communities. 2007. *European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. 2003. Implementation of “Education and Training 2010”. Basic Skills, Entrepreneurship and Foreign Languages. Progress Report. http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

European Communities. 2002. *Education andd Training in Europe 2010.* Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities.

European Commission. 2001. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.* Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. COM(2001) 678 final.

Freire, P. & Macedo, M. 1987. *Literacy: Reading the word and the world*. New York: Bergin & Carvey

Jarvis P. 2004. *[Continuing Education and Training]/ [Synechizomeni Ekpedeysi ke Katartisi*]. Transl./ Μτφρ. Α. Μανιάτη [A.Maniati]. Athens: Metaixmio

Klasen, S. 1998. «Social Exclusion and Children in OECD Countries: some conceptual issues». OECD: http://www.oecd.org

OECD. 2001 Definition and Selection of Competences from a human development perspective. Additional DeSeCo Expert Opinion presented by Daniel Keating. www.oecd.org/edu/statistics/deseco

OECD. 2005. The Relevance of PIAAC to Education and Labour Market Policies. COM/DELSA/EDU(2005)1.

Passet, R. 2004. *Η Νεοφιλελεύθερη Αυταπάτη*. μτφρ.Α. Λάλα. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Paugam, S., H. Russell. 2000. «The Effects of Employment Precarity and Unemployment on Social Isolation». In Gallie, D. , S. Paugam (eds.) *Welfare regimes and the experience of unemployment in Europe*. Oxford: Oxford University Press.

Room, G. 1995. Beyond the Threshold: the Measurement and Analysis of Social Exclusion. Bristol: Policy Press,.

Schleicher, A. 2008. 'PIAAC: A new strategy for assessing adult competencies', International Review of Education, vol. 54, 5-6, 627-650.

UNESCO. 2004. *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization:Paris.

Volmari, K., S. Helakorpi, R.Frimodt (eds). 2009. *Competence Framework for VET Professions. Handbook for Practitioners*. Thessaloniki: Cedefop and Finish Natiopnal Board for Education and Editors.