



Guía PRISCILA para la provisión y el reconocimiento de la calidad mediante microcredenciales

PRISCILA: Fomentando las competencias personales, interculturales, sociales y ciudadanas para el empoderamiento de personas adultas migradas a través del aprendizaje permanente



Co-funded by
the European Union

Guía PRISCILA para la provisión y el reconocimiento de la calidad mediante microcredenciales

Dirección de la publicación:

Maila Leoni, Marta Ilardo, Eleonora Bonvini, Morena Cuconato, Silvia Demozzi (UNIBO);

Autoría:

Maila Leoni, Marta Ilardo, Eleonora Bonvini, Marta Salinaro, Morena Cuconato, Silvia Demozzi (UNIBO); Marine Masson, Meritxell Martinez Bellafont (La Xixa); Chebi Cherry Bouroncle, Rodrigo Araneda Villasante (ACATHI); Cihan Koral, Gozde Sekercioglu (HASAT); Eva Salomonova, Aleksandra Sikorska (VHS Cham); Viola Pinzi (EAEA), Pietro Floridia, Marta Laureanti (Cantieri Meticci)

Licencia:

Esta publicación se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual (CC BY-NC-SA). Para más información, visita: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Año de publicación: 2024

Organizaciones Socias del Proyecto PRISCILA:

- La Xixa – España – www.laxixa.org
- ACATHI – España – www.acathi.org
- HASAT – Turquía – www.hasat.ngo
- Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bolonia – Italia – www.unibo.it/en
- APS Cantieri Meticci – Italia – www.cantierimeticci.it/en
- Volkshochschule im Landkreis Cham e.V. – Alemania – www.vhs-cham.de
- European Association for the Education of Adults – www.eaea.org

Esta guía ha sido desarrollada en el marco del proyecto **"PRISCILA – Fomento de las competencias personales, interculturales, sociales y de ciudadanía para el aprendizaje permanente en personas adultas migrantes"**, número de proyecto: **2023-1-ES01-KA220-ADU-000165731**.

Co-Financiado por la Unión Europea.

Las opiniones y puntos de vista expresados son únicamente responsabilidad del/ de los autor(es) y **no reflejan necesariamente los de la Unión Europea ni los de la Agencia Nacional Española SEPIE**. Ni la Unión Europea ni SEPIE pueden considerarse responsables de los mismos.



Co-funded by
the European Union



Sobre Priscila

"PRISCILA: Fomento de las competencias personales, interculturales, sociales y de ciudadanía para el aprendizaje permanente en personas adultas migrantes" es un proyecto Erasmus+ en el ámbito de la educación de personas adultas, que reúne a 6 entidades de 4 países distintos y una organización internacional. Participan La Xixa (coordinadora) y ACATHI desde España, Hasat desde Turquía, el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bolonia y APS Cantieri Meticci desde Italia, Volkshochschule – Cham desde Alemania y la Asociación Europea para la Educación de Personas Adultas (EAEA), con sede en Bruselas.

El método PRISCILA, basado en metodologías de aprendizaje no formal como el Teatro de las Oprimidas, la Democracia Profunda, el Ensamblaje Espacial y el Incidente Crítico, busca empoderar a personas adultas migrantes fomentando y reconociendo tres competencias clave:

- Competencia personal, social y de aprender a aprender
- Competencia en conciencia y expresión culturales
- Competencia en ciudadanía

El proyecto PRISCILA emitirá microcredenciales europeas basadas en el método PRISCILA para estas tres competencias clave, según el [Marco Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente](#).

El objetivo del proyecto es testar, validar y desarrollar una herramienta y una guía de certificación de calidad dirigida a profesionales del aprendizaje no formal que trabajan con personas adultas con menos oportunidades.

Organizaciones Socias del Proyecto Priscila



priscilaproject.eu



@Priscilaproject



Priscila Project

ÍNDICE

Lenguaje inclusivo en la Guía PRISCILA para la provisión y el reconocimiento de la calidad mediante microcredenciales.....	7
Acrónimos.....	8
Anexos.....	9
 Capítulo 1 - Introducción.....	10
1.1 Panorama general del proyecto PRISCILA.....	11
1.2 Objeto y ámbito de aplicación de la Guía PRISCILA para la provisión y el reconocimiento de la calidad mediante microcredenciales.....	13
1.3 Inclusión de las personas migradas.....	13
 Capítulo 2 - El proceso de aprendizaje	16
2.1 El Método PRISCILA.....	17
2.1.1 El Método.....	17
2.1.2. Integración de metodologías.....	18
2.2 La selección de actividades y los resultados del aprendizaje.....	24
2.2.1 Selección de actividades.....	24
2.2.2 Resultados del aprendizaje.....	28
2.2.3 Encuesta de satisfacción de las personas participantes en los pilotos.....	30
 Capítulo 3 - El proceso de la Autoevaluación	33
3.1 Marco general de Autoevaluación.....	34
3.1.1 Marco PRISCILA de Autoevaluación: aspectos metodológicos.....	36
3.2 Tabla de observación: Identificación de las competencias que se observarán durante el piloto del proyecto.....	37
3.2.1 Estructura y composición.....	38
3.2.2 Modelo de progresión.....	39
3.2.3 Directrices y adaptabilidad.....	39
3.2.4 Funciones y puntos fuertes.....	41
3.2.5 Hacia herramientas de Autoevaluación.....	41
3.3 Composición de la Herramienta de Autoevaluación.....	42
3.3.1 Estructura y composición.....	42
3.3.2 Innovaciones en la Herramienta de Autoevaluación.....	44
3.3.3 Funciones y puntos fuertes.....	44
3.4 Experiencia de Autoevaluación: Resultados de los pilotos.....	45

3.4.1 Resultados generales del proceso de Autoevaluación.....	45
3.4.2 Resultados de la encuesta de satisfacción de la Herramienta de Autoevaluación para el alumnado.....	49
3.4.3 Resultados de la encuesta de satisfacción de la Herramienta de Autoevaluación para personas formadoras.....	51
3.4.4 Resultados del informe de aplicación de las plantillas de directrices: Comentarios cualitativos del método de Autoevaluación.....	53
 Capítulo 4 - Marco de microcredenciales PRISCILA.....	57
4.1 ¿Qué son las microcredenciales?.....	58
4.1.1 Definiciones básicas de credenciales y microcredenciales.....	58
4.1.2 Enfoque PRISCILA en el modelo europeo.....	59
4.2 Enfoque central de las microcredenciales Priscila.....	60
4.3 Actividades de garantía de la calidad en la educación no formal.....	61
4.3.1 Cartografía inicial y análisis de necesidades.....	62
4.3.2 Métodos para garantizar la calidad de la educación no formal.....	64
4.3.3 Actividades de revisión por pares de PRISCILA.....	66
4.3.3.1 Revisión por pares del método de evaluación.....	67
4.3.3.2 Revisión por pares de los modelos de aprendizaje - Personas formadoras.....	68
4.3.3.3 Revisión por pares de los modelos de aprendizaje - Entidades socias	69
4.3.4 Actividades PRISCILA de retroalimentación de las personas en proceso de aprendizaje.....	69
4.3.4.1 Opinión del alumnado sobre la experiencia de aprendizaje y el método de evaluación.....	70
4.4 Creación y expedición de credenciales (digitales).....	71
4.4.1 Análisis de necesidades y requisitos.....	71
4.4.2 Credenciales digitales europeas para el aprendizaje.....	72
4.4.3 Sistemas de insignias abiertos.....	73
4.4.4 Enfoque PRISCILA para las credenciales.....	74
4.4.5 Modelo de datos de credenciales PRISCILA.....	75
4.5 Refuerzo de las capacidades de las organizaciones de educación no formal en materia de microcredenciales.....	76
4.6 Retos y oportunidades para implantar microcredenciales.....	77
4.6.1 Introducción.....	77
4.6.2 Garantía de calidad de las actividades de aprendizaje no formal.....	78

4.6.3 Aplicación de microcredenciales.....79

4.6.4 Sostenibilidad y trabajo futuro.....82

4.7 Anexos de microcredenciales.....83

4.6.1 Talleres del programa de capacitación

- Material didáctico.....83

4.6.2 Modelo de datos de credenciales PRISCILA.....83

Capítulo 5 - Directrices de aplicación.....84

5.1 La aplicación del proceso de evaluación.....85

5.1.1 Formulario de Autoevaluación.....85

5.1.2 Hacia la certificación de competencias mediante

microcredenciales europeas.....86

5.2 Sugerencias operativas: ¿Cómo utilizar el formulario de

Autoevaluación?.....87

5.3 El papel de la persona formadora: la facilitación de todo el proceso

de Autoevaluación.....88

5.4 ¿Cómo ayudar a las personas participantes en la

Autoevaluación?.....88

5.6 Recomendaciones para la aplicación de la Guía

(para personas formadoras).....89

Conclusión.....95

Referencias.....98

Lenguaje inclusivo en la Guía PRISCILA para la provisión y el reconocimiento de la calidad mediante microcredenciales

Este documento adopta una perspectiva inclusiva y crítica sobre las relaciones de género y de poder reflejadas en la construcción del lenguaje. Reconocemos que el género es una construcción social moldeada por experiencias culturales, históricas e individuales. Los términos y representaciones utilizados tienen como objetivo respetar y reflejar identidades diversas más allá del marco binario.

Reconocemos que el lenguaje y las normas sociales evolucionan con el tiempo, y nuestro objetivo es fomentar un espacio para la discusión, reflexión y comprensión. Cualquier referencia a categorías de género se realiza con la conciencia de que pueden no abarcar todo el espectro de la diversidad humana.

Además, reconocemos que las estructuras y categorías que utilizamos a menudo reproducen la narrativa dominante, excluyendo las voces y sistemas de conocimiento que han sido históricamente marginados, como las de las comunidades migradas.

Sin embargo, en el estado actual del idioma castellano, no existe una formalización oficial de una gramática neutral en cuanto al género, y algunas formulaciones pueden reflejar las dinámicas de poder de las sociedades occidentales, particularmente en relación con el género, la raza, la edad y la nacionalidad. Somos conscientes de esta situación y la reconocemos como un trabajo en proceso y estamos trabajando continuamente para reconstruir y emplear un lenguaje más inclusivo.

Acrónimos

- **3CCAP:** Tres competencias clave para el aprendizaje permanente
- **TO:** Teatro de las Oprimidas*
- **EE:** Ensamblaje espacial
- **DP:** Democracia profunda
- **IC:** Incidente crítico
- **CPSAA:** Competencia personal, social y de aprender a aprender
- **CCA:** Competencia en ciudadanía activa
- **CCEC:** Competencia en conciencia y expresión culturales
- **EDC:** Credenciales digitales europeas
- **AP:** Aprendizaje permanente
- **UE:** Unión Europea

* En esta publicación utilizamos la expresión **Teatro de las Oprimidas (TO)** como una elección consciente para ampliar el legado del Teatro del Oprimido, tal como fue concebido por Augusto Boal, en diálogo con las pedagogías críticas de Paulo Freire. Esta reformulación busca visibilizar la pluralidad de cuerpos, experiencias e identidades que enfrentan formas diversas de opresión, incorporando una perspectiva feminista, interseccional y transfeminista. Al emplear el femenino plural, apelamos a una noción política que desborda el género gramatical, abriendo espacio a voces históricamente silenciadas.

Anexos



[Anexo 1 - Tabla de Restitución: Comentarios de las personas participantes sobre la experiencia piloto](#)

[Anexo 2 - Tabla de Observación: Guía metodológica](#)

[Anexo 3 - Tabla de Restitución: Tabla de Observación](#)

[Anexo 4 - Herramienta de Autoevaluación: PRE](#)

[Anexo 5 - Herramienta de Autoevaluación: POST](#)

[Anexo 6 - Directrices para el proceso de Autoevaluación](#)

[Anexo 7 - Tabla de restitución: Encuesta de opinión del alumnado sobre los métodos de evaluación](#)

[Anexo 8 - Tabla de Restitución: Encuesta de opinión de las personas formadoras sobre los métodos de evaluación](#)

[Anexo 9 - Guía para crear un perfil Europass](#)

[Anexo 10 - Modelo de datos de credenciales PRISCILA](#)

[CBP1 - Introducción a las microcredenciales y a la garantía de calidad](#)

[CBP2 - Desarrollo del enfoque para las microcredenciales](#)

[CBP3 - Identificación de herramientas para las credenciales](#)

[CBP4 - Evaluación y actividades de garantía de calidad en microcredenciales y marcos relacionados](#)

Capítulo 1

Introducción

Capítulo 1

Introducción

1.1 Panorama general del proyecto PRISCILA

El proyecto **PRISCILA**, titulado oficialmente **“PRISCILA: Fomentando las competencias personales, interculturales, sociales y ciudadanas para el empoderamiento de personas adultas migradas a través del aprendizaje permanente”**, es un proyecto financiado por el programa Erasmus+ que tiene como objetivo abordar los complejos desafíos que enfrentan las personas migradas adultas, refugiadas y solicitantes de asilo para facilitar su inclusión en las sociedades receptoras y en los mercados laborales.

El proyecto reúne a seis organizaciones de cuatro países: **La Xixa** (coordinadora) y **ACATHI** de España, **HASAT** de Turquía, el **Departamento de Estudios de Educación de la Universidad de Bolonia** y **APS Cantieri Meticci** de Italia, la **Volkshochschule Cham** de Alemania, y la **Asociación Europea para la Educación de Adultos**, con sede en Bruselas. Al centrarse en tres de las ocho Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (**3CCAP**) – **Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA)**; **Competencia en Conciencia y Expresión Cultural (CCEC)**; y **Competencia en Ciudadanía activa (CCA)** – PRISCILA busca fomentar la agencia individual, la adaptabilidad y la participación en diversos contextos sociales (Comisión Europea, 2020).

En línea con el objetivo de la Unión Europea de fomentar la cohesión social mediante la mejora y actualización de las habilidades de su población en respuesta a la evolución rápida del mercado laboral (Comisión Europea, 2022), el proyecto PRISCILA aboga por prácticas educativas inclusivas para las personas migradas, refugiadas y solicitantes de asilo, cuyos derechos educativos son en su mayoría ignorados, aunque la UE enfatiza el papel fundamental del Aprendizaje Permanente (AP) para apoyar las necesidades educativas de los grupos en situación de vulnerabilidad (Comisión Europea, 2020). Estos derechos se ven aún más vulnerados debido a las arduas tareas impuestas por los sistemas migratorios, como los procedimientos administrativos y otros obstáculos burocráticos.



PRISCILA responde a esta llamada creando vías educativas que mejoren la empleabilidad, promuevan la ciudadanía activa y fomenten la inclusión social mediante enfoques personalizados y centrados en las personas.

Para lograr estos objetivos, PRISCILA emplea metodologías innovadoras y centradas en la persona en el ámbito de la educación no formal. Métodos como el Teatro de las Oprimidas (TO), el Ensamblaje Espacial (EE), la Democracia Profunda (DP) y el Incidente Crítico (IC) juegan un papel central en los programas de formación de PRISCILA. Estas metodologías son especialmente adecuadas para el proceso de aprendizaje de las personas migradas debido a su naturaleza flexible, experiencial y participativa (Almeida & Morais, 2024), estimulando la creatividad, la autoexpresión y estructurando entornos que enfatizan la comprensión mutua, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la resiliencia emocional. Según investigaciones, estos constituyen elementos esenciales para las personas que necesitan relacionarse con una sociedad desconocida y con condiciones de vida no experimentadas (Butterwick & Roy, 2018). De hecho, al centrarse en las habilidades ya existentes y fomentar competencias que contribuyen a la inclusión social y profesional, PRISCILA tiene como objetivo conectar las experiencias pasadas con las aspiraciones futuras.

Al difundir este enfoque a través de formaciones específicas, PRISCILA quiere también contribuir al empoderamiento de las personas educadoras migradas y brindar apoyo en su capacitación para satisfacer las necesidades reales de sus grupos objetivo, paleando así las barreras sistémicas existentes y facilitar su transición al aprendizaje permanente y al mercado laboral. Así, PRISCILA tiene como objetivo ofrecer una formación que incorpora la necesidad de cerrar la brecha entre las vidas interrumpidas de las personas migradas y sus aspiraciones a una vida digna y autosuficiente en el nuevo país. Al priorizar estas estrategias adaptables e inclusivas, PRISCILA se propone superar las barreras lingüísticas, el sentimiento de desarmonía o el conflicto experimentado por el cambio de entorno cultural. Más allá de la necesidad de contrarrestar las experiencias educativas previas limitadas o arduamente reconocidas, lo que PRISCILA considera su principal objetivo es contribuir a una base de apoyo para el crecimiento personal y la inclusión social.



1.2 Objeto y ámbito de aplicación de la Guía PRISCILA para la provisión y el reconocimiento de la calidad mediante microcredenciales

En el contexto del proyecto PRISCILA, el propósito de este documento es ofrecer a las organizaciones y a sus profesionales marcos teóricos, **orientación sobre la adaptación de las metodologías no formales a los procesos de evaluación formal**, y ejemplos concretos de herramientas y esquemas para desarrollar el primer programa de formación de la iniciativa PRISCILA, dedicado a personas adultas con antecedentes migratorios.

En términos más amplios, esta Guía es una herramienta útil para las organizaciones que diseñan e imparten actividades de aprendizaje no formal para personas adultas, centrándose en particular en las competencias transversales y las alfabetizaciones básicas, también en contextos no educativos, como los servicios sociales, las iniciativas culturales, los centros comunitarios, etc.

La **Guía** consta de cuatro secciones principales. El segundo capítulo proporciona información detallada sobre las cuatro metodologías base del Método **PRISCILA (DP, TO, IC, EE)**, así como el proceso para el desarrollo de actividades concretas y su prueba y evaluación. El tercer capítulo está dedicado a los métodos y herramientas para la Autoevaluación de las competencias adquiridas al participar en la formación, incluidos los marcos de referencia de las competencias, los métodos y las herramientas de Autoevaluación desarrollados específicamente para este proyecto. El cuarto capítulo está dedicado a los procesos y herramientas de credencialización y, en particular, a definir el enfoque PRISCILA para diseñar y emitir credenciales digitales siguiendo el modelo europeo general de microcredenciales. Finalmente, el último capítulo se centra en la implementación de la formación en los cuatro países socios (Alemania, Italia, España y Turquía), incluyendo un análisis de los principales retos, beneficios y recomendaciones finales para el trabajo futuro y para adaptar y reutilizar el Método PRISCILA.



1.3 Inclusión de las personas migradas

En el contexto de las crisis globales en curso, las personas migradas, refugiadas y solicitantes de asilo se enfrentan a una multitud de desafíos sistémicos al llegar a los países receptores, incluidos el acceso limitado a la educación, las barreras lingüísticas y las dificultades para entrar en los mercados laborales y en las estructuras sociales (Andersson & Guo, 2009; Diedrich et al., 2011). Estos desafíos a menudo se ven exacerbados por las experiencias traumáticas de desplazamientos forzados por conflictos o desastres, a los estereotipos negativos perpetuados por los medios de comunicación según sus agendas políticas y por la propia política de los países receptores, lo que allana el camino hacia la exclusión y la marginación.

Las experiencias de aprendizaje incrementan la cohesión social y la inclusión activa en nuestras sociedades. Además, son una herramienta vital para luchar contra los prejuicios, los estereotipos y la discriminación. Sin embargo, los sistemas educativos formales no suelen abordar los antecedentes educativos fragmentados y diversos de las personas migradas, lo que aumenta el riesgo de exclusión social. Partiendo de esta premisa, el proyecto PRISCILA aborda estas barreras ofreciendo intervenciones específicas, centradas en la persona, adaptadas a sus necesidades personales, relacionales y contextuales. Con este fin, ofrece un método de formación integral en el marco de la educación no formal: desde la provisión de oportunidades de aprendizaje flexibles hasta su reconocimiento a través de microcredenciales.

Al involucrarlas en programas de formación flexibles, PRISCILA tiene como objetivo fomentar la autoconfianza, la motivación y la agencia que las personas adultas migradas, refugiadas y solicitantes de asilo necesitan para participar activamente tanto en la vida cívica como en el mercado laboral. Las metodologías creativas son clave para la estrategia inclusiva de PRISCILA, ya que ofrecen oportunidades valiosas para repensar sus experiencias personales, desafiar los estereotipos sociales y construir resiliencia emocional (Butterwick & Roy, 2018). Además, al fomentar tanto la expresión personal como la comprensión colectiva, ayudan a superar las divisiones culturales y facilitan sus conexiones con la sociedad receptora, promoviendo de este modo una sociedad más cohesionada.

En resumen, desde una perspectiva operativa, PRISCILA implementa un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida que valora la diversidad y promueve la inclusión. En línea con Morrice (2021), creemos que el aprendizaje permanente es una herramienta poderosa para apoyar la inclusión social y profesional solo cuando adopta una perspectiva emancipadora. Por lo tanto, el enfoque adoptado en PRISCILA tiene como objetivo equipar a profesionales de la educación de personas adultas para abordar las necesidades específicas de las personas migradas con herramientas y actitudes reflexivas. En consonancia con el propósito del proyecto, el Método PRISCILA tiene como objetivo convertirse en una herramienta orientada a la práctica y fácil de usar para ser difundida entre profesionales de la educación, y responsables de políticas públicas a nivel europeo para apoyar la inclusión de personas migradas, refugiadas y solicitantes de asilo.



Capítulo 2

El proceso de aprendizaje

Capítulo 2

El proceso de aprendizaje

El proceso de aprendizaje del proyecto PRISCILA está basado en una combinación única de metodologías: **Democracia Profunda (DP)**, **Teatro de las Oprimidas (TO)**, **Ensamblaje Espacial (EE)** e **Incidente Crítico (IC)**. Sobre estas sólidas fundaciones, el proyecto crea un marco original diseñado para el empoderamiento de las personas adultas migradas, fomentando Tres Competencias Clave (3CCAP): Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC) y Competencia en ciudadanía activa (CCA).

2.1 El Método PRISCILA

2.1.1 El Método

El Método PRISCILA tiene como objetivo apoyar a las personas en proceso de aprendizaje en el desarrollo de estrategias de empoderamiento personal y profesional. También proporciona una plataforma para fomentar la comunidad entre las personas adultas migradas, integrando técnicas creativas, participativas y reflexivas para abordar sus desafíos. Este Método combina herramientas estructuradas de Autoevaluación, actividades prácticas, facilitación personalizada y mecanismos para asegurar la calidad creando una experiencia de aprendizaje holística que prioriza la inclusión, el empoderamiento y el desarrollo de competencias. Al construir el método para desarrollar y alcanzar las 3CCAP, el Método PRISCILA se inscribe dentro de un marco compartido para los procesos de aprendizaje y el reconocimiento de competencias para el Aprendizaje Permanente (AP).

El objetivo final del proceso de aprendizaje de PRISCILA es el empoderamiento de las personas migradas adultas, alcanzando las habilidades, conocimientos y confianza necesarios para prosperar en sus entornos personales y sociales (Almeida & Morais, 2024). El proceso de aprendizaje también contribuye al crecimiento de las personas formadoras, quienes adaptan y refinan el Método, en base a la retroalimentación y las observaciones de sus participantes. Esta dinámica colaborativa garantiza la mejora continua y la sostenibilidad del Método PRISCILA, lo que lo hace adaptable a contextos y comunidades diversas. Al combinar métodos participativos, de expresión creativa y práctica reflexiva centradas en las 3CCAP, el proceso de aprendizaje de PRISCILA ofrece un enfoque integral y de gran impacto que enfatiza la participación activa y la inclusión, asegurando que las personas de diversos orígenes culturales y educativos que atraviesan el proceso de aprendizaje se sientan comprometidas y apoyadas. Las actividades están diseñadas para crear un ambiente seguro y respetuoso, en el cual se alienta la exploración de las experiencias personales, de las emociones y valores, y compartirlos con el grupo y con las propias comunidades. Este enfoque participativo hace posible el empoderamiento de las participantes ya que hace posible que asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, promoviendo la autoconciencia y la confianza.

2.1.2. Integración de metodologías

Cada metodología en la que se basa el Método PRISCILA confiere elementos distintos al proceso de aprendizaje:

La Democracia Profunda (DP)

La **Democracia Profunda (DP)** es un enfoque para la transformación de conflictos y la toma de decisiones grupales, desarrollado por Arnold Mindell (1992) y ampliado por Myrna Lewis y Gr Lewis. Basada en el Trabajo de Procesos, una metodología terapéutica creada por Mindell en la década de 1970, la DP enfatiza la inclusión de todas las voces y perspectivas, especialmente aquellas marginadas, para crear un proceso de toma de decisiones más holístico. El principio central es que cada experiencia, aunque disruptiva o incómoda, tiene valor y puede llevar a una comprensión más profunda y a soluciones dentro de los grupos y las sociedades.

Arnold Mindell, psicólogo junguiano y teórico de sistemas, se inspiró en su trabajo en diversos contextos culturales y su interés por integrar lo inconsciente y las dinámicas colectivas en la resolución de conflictos. Myrna Lewis, junto a Michael Lewis, contribuyeron a expandir y aplicar los principios de DP de manera más amplia, particularmente en el desarrollo organizacional y la construcción comunitaria. Su trabajo se centró en ayudar a los grupos a navegar conflictos comprometiéndose con las tensiones y oposiciones, dando espacio para que todas las perspectivas sean escuchadas y transformando el desacuerdo en resultados productivos.

La DP ha sido utilizada en diversos contextos, desde la diplomacia internacional y la construcción de paz hasta la organización comunitaria, la educación y el liderazgo organizacional. En particular, las contribuciones de Myrna Lewis han enfatizado su aplicación en contextos multiculturales y transculturales, donde los valores y dinámicas de poder diferentes a menudo complican la comunicación. El enfoque es especialmente eficaz en situaciones con múltiples contrapartes, ya que fomenta la comprensión, promueve la inclusividad y fortalece los esfuerzos colaborativos. Ha sido ampliamente utilizado en entornos corporativos, zonas de conflicto y movimientos por la justicia social, creando comunidades y organizaciones más resilientes, empáticas y efectivas.

En DP, se exploran una amplia gama de perspectivas; se abordan las dinámicas de poder; se fortalecen las relaciones interpersonales y se construye resiliencia emocional.



TEATRO DE LAS OPRIMIDAS (TO)

Teatro de las Oprimidas (TO) es una forma teatral desarrollada por el director y activista brasileño Augusto Boal en la década de 1960 como un medio para el empoderamiento de las comunidades marginadas y para promover el cambio social. Basada en las experiencias de Boal trabajando con comunidades desfavorecidas en Brasil, el método enfatiza el teatro participativo, alentando a la audiencia a convertirse en "espect-actores" y "espect-actrices" que participan activamente en la obra para explorar y abordar las injusticias sociales. La práctica se apoya en una variedad de técnicas, como el Teatro Foro, el Teatro Imagen o el Teatro Invisible, para crear un diálogo en torno a la opresión y proponer soluciones a través de la acción colectiva.

El trabajo de Boal fue profundamente influenciado por el contexto político y social de Brasil bajo una dictadura militar, donde la censura y la represión eran frecuentes. Su enfoque se inspiró en la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, que destacaba la educación como una herramienta para la liberación. El Teatro de las Oprimidas ha sido ampliamente utilizado en diversos contextos, incluida la educación, la organización comunitaria y el activismo, para abordar temas como la desigualdad, los abusos a los derechos humanos y la discriminación. Hoy en día, sigue siendo una herramienta global para la transformación social, permitiendo a las personas utilizar el teatro como un medio para el empoderamiento personal y colectivo.

Los fundamentos del método teatral de Augusto Boal se describen en su obra fundamental Teatro del Oprimido (Boal, 2013), donde explora sus orígenes, desarrollo y principios teóricos clave. Basándose en este enfoque fundamental, diseñado para el empoderamiento tanto de comunidades como de individuos, Boal más tarde se centró en una exploración más psicoanalítica y centrada en el individuo, que se convirtió en el enfoque de El arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia (Boal, 2004). Finalmente, para dar a su método una dimensión práctica y hacerlo accesible a todos, publicó Juegos para actores y no actores (Boal, 2002), una colección de ejercicios documentados a lo largo de su vida, proporcionando herramientas valiosas para poner en práctica el método.





Un ejemplo real de la aplicación del TO por personas migradas es el proyecto “Teatro Migrante” en Europa, particularmente en Italia y Francia, donde muchas personas migradas enfrentan exclusión social, discriminación y barreras idiomáticas. En estas comunidades, organizaciones como Teatro dei Bordi (Teatro de los Márgenes) han utilizado los métodos de Boal para el empoderamiento de las poblaciones migradas, abriendo una plataforma desde la cual expresar sus luchas y crear un diálogo en torno a temas como el racismo, el estatus legal y las dificultades económicas

En estos talleres, personas migradas y refugiadas participan en las escenas de Teatro Foro representando escenas que muestran sus desafíos cotidianos, como las interacciones con la policía, la búsqueda de empleo o el trato con actitudes xenófobas. Se invita a la audiencia a asumir los roles de los personajes representados, ofreciendo soluciones y alternativas a las escenas. Esta forma participativa de teatro no solo fomenta la empatía y comprensión entre los diferentes miembros de la comunidad, sino que también ayuda a las personas migradas a encontrar un sentido de agencia al permitirles desafiar activamente las estructuras opresivas en sus vidas

Tales aplicaciones también brindan oportunidades para el intercambio intercultural, donde las comunidades migradas pueden colaborar con las locales, rompiendo barreras y construyendo solidaridad. Este enfoque ha sido utilizado por ONGS, centros culturales y escuelas para la sensibilización sobre los problemas sociales y para la promoción de la inclusión social. A través del juego de roles y la dramatización, el TO puede ayudar a navegar los desafíos sociales, desarrollar empatía y practicar habilidades colaborativas de resolución de conflictos.

EL ENSAMBLAJE ESPACIAL (EE)

■ **Ensamblaje Espacial (EE)** propone actividades creativas y prácticas que permiten visualizar conceptos abstractos como comunidad, identidad y diversidad, fomentando la colaboración y la aceptación cultural. El método guía a las personas participantes en la creación de textos y objetos mediante técnicas participativas, ofreciendo la posibilidad de dar forma y expresar sus pensamientos y experiencias en relación con un tema significativo y relativo a la ciudadanía activa. A través del ensamblaje, se entrelazan ideas, textos, objetos e imágenes heterogéneas, lo que permite una construcción colectiva del significado. Este proceso convierte el ensamblaje en una herramienta para experimentar un mundo compartido, donde las diversas visiones de vida y experiencias se fusionan sin perder su singularidad. Con raíces en los veinte años de experiencia de Cantieri Meticci, esta metodología se ha desarrollado a través del trabajo de campo en zonas periféricas, centros de recepción, espacios públicos y regiones fronterizas, trabajando directamente con personas migradas y comunidades diversas. Surge de un proceso dual: por un lado, está fundamentada en prácticas probadas en el compromiso directo con contextos locales; por otro lado, se ha refinado a través de un diálogo continuo con diversas teorías, incluidos el métissage, el collage, el ensamblaje (tanto en sentidos artísticos como políticos), el bricolaje, la mitopoiesis, y las reflexiones sobre el potencial de los objetos y el juego como herramientas para la construcción de significados.

El espacio estratégico es el taller artesanal donde se crean dispositivos que, cabe enfatizar, buscan facilitar la expresión artística incluso para no artistas de diversos orígenes culturales. Un elemento clave en esta metodología es la dinámica del juego, que se vuelve crucial para la creación de “marcos” (frames) (Bateson, 1972; Goffman, 1974) que estructuran el espacio dentro del cual se desarrollan las prácticas creativas. En los talleres de arte participativo, se construyen instalaciones que crean un espacio mediante un “sistema de marcos” (frames) (Foucault, 1967) que lo aísla del entorno circundante. El significado de atravesar un “marco” se vuelve fundamental, ya que marca un paso hacia otro reino en el que se aplican reglas diferentes. Este concepto conecta con la visión de Bateson (1955) de que el juego permite salir de los contextos cotidianos de vida, experimentando con reglas alternativas y cambiando paradigmas. Esta práctica del juego abre espacios intersticiales (Gasparini, 2002), donde se hace posible la negociación de las relaciones de poder entre los grupos marginalizados y dominantes, especialmente en contextos como el de Cantieri Meticci, formado por la intersección de comunidades italianas y de personas migradas. Aquí es donde entra en juego la teoría del tercer espacio de Homi Bhabha (1994), ofreciendo un sitio para la renegociación de las relaciones y fronteras sociales.

La metodología se aplica en una variedad de contextos, desde espacios públicos hasta entornos compartidos como centros de recepción, bibliotecas públicas, jardines urbanos y centros comunitarios. En estos entornos, el encuentro entre diferencias se convierte en un elemento fundamental del proceso creativo y participativo, fomentando nuevas formas de involucrarse con las narrativas colectivas y los imaginarios compartidos. Las dinámicas lúdicas introducidas por estos marcos aumentan el entusiasmo y la participación, transformando tareas complejas – como interpretar textos, imágenes o crear nuevas formas de comunicación – en experiencias colaborativas y atractivas, que de otro modo se percibirían como actividades más serias o distantes.

La metodología empleada en estos talleres sigue un enfoque distintivo de transformación a través de procesos creativos, profundamente enraizado en teorías filosóficas, sociales y artísticas. Basándose en el concepto de “posibilidad” de Ernst Bloch como un potencial latente inherente en toda la materia, vemos los objetos descartados no como desechos, sino como materia prima para la creación. Como señala Bloch (1994), la materia está preñada de potencial futuro, lo que refleja la propia naturaleza del proceso artístico: un compromiso continuo y transformador con lo que se descarta.

Esta idea se explora más a fondo a través de la metáfora de “en-visionar”, donde, como sugiere François Jullien (2017), no solo miramos objetos o situaciones, sino que comenzamos a ver sus potencialidades a través de una especie de perspectiva “filtrada”, permitiendo que emerjan nuevas conexiones y significados.

La práctica de imaginar es clave en el proceso, donde, según Etienne Wenger (1996), la imaginación funciona como una herramienta para conectar identidades personales y narrativas colectivas más amplias. A través del compromiso colectivo, se impulsa a la imaginación de los múltiples significados de los materiales con los que se trabaja, transformándolos a menudo en objetos de significado común. Este proceso también está informado por las conexiones interdisciplinarias descritas por Didi-Huberman (2011), quien ve la imaginación como un medio para descubrir relaciones no inmediatamente obvias, pero profundamente incrustadas en el material mismo. El espacio de trabajo se convierte en un sitio donde diversas personas se reúnen para establecer conexiones entre elementos dispares, alineándolos a través de actos colectivos de creación.

Este enfoque metodológico fomenta una fuerte “poética de la relación”, como la describen Laplantine y Nouss (1997), donde el ensamblaje se convierte tanto en un acto creativo como en un vínculo social. A través de procesos artísticos como el collage y los ensamblajes espaciales, los materiales – y las personas que trabajan con ellos – se reconfiguran, forjando nuevas formas de conexión y comprensión. En consonancia con las ideas de Johan Huizinga (2002 [1938]), la incorporación del juego en la esfera cultural y artística sirve como una herramienta crítica para la expresión creativa y la interacción transformadora. Esta dinámica lúdica se extiende al enfoque de Cantieri Meticci, donde los materiales y objetos descartados, percibidos como obsoletos o “no funcionales”, son reimaginados y reutilizados. En una sociedad donde los objetos – y cada vez más, las personas – son descartados en función de su aparente falta de utilidad (Bauman, 2003; Mbembe, 2013), estas prácticas crean una contra-narrativa que valora lo descartado, lo marginalizado y lo “no funcional”. Desde esta perspectiva, la metodología no solo sirve como un medio de expresión artística, sino también como una forma de resistencia social, permitiendo replantear las identidades y las relaciones con el mundo.



EL INCIDENTE CRÍTICO (IC)

El **Incidente Crítico (IC)** es un método de investigación cualitativa utilizado para recopilar y analizar eventos o experiencias significativas que las personas consideran fundamentales en la formación de sus actitudes, comportamientos o resultados en un contexto determinado. Implica reunir descripciones detalladas de incidentes específicos, a menudo a través de entrevistas o narrativas personales, y analizar estos eventos para descubrir patrones, temas o ideas subyacentes. El IC es valioso porque se enfoca en experiencias impactantes de la vida real, proporcionando datos profundos y ricos en contexto para comprender el comportamiento humano y la toma de decisiones.

El método fue desarrollado por primera vez por el psicólogo estadounidense Flanagan (1954) como una forma de estudiar el desempeño humano en diversos entornos profesionales. El objetivo de Flanagan era desarrollar una herramienta que pudiera capturar momentos críticos en las experiencias de las personas, especialmente aquellos relacionados con el desempeño laboral, con el fin de mejorar la formación y la efectividad operativa. Con el tiempo, la metodología fue adaptada para su uso en diversos campos, incluyendo la educación, la salud, el trabajo social y la investigación organizacional. Ha sido particularmente útil para entender situaciones complejas y de alto riesgo, como la gestión de crisis, los desafíos de liderazgo o las dinámicas interpersonales. Margalit Cohen-Emerique desarrolló aún más la metodología, definiendo los choques culturales como “una interacción con una persona u objeto de una cultura diferente, situada en un espacio-tiempo específico, que puede provocar reacciones cognitivas-afectivas positivas o negativas, una sensación de pérdida de puntos de referencia, o crear una representación negativa de uno mismo y una sensación de falta de aprobación que puede llevar a la incomodidad o la ira” (Cohen-Emerique, 1999).

La metodología del CI se utiliza ampliamente en entornos educativos y formativos, donde comprender los momentos clave puede informar el diseño curricular, el desarrollo profesional y las intervenciones. También se ha empleado en el ámbito de la salud para mejorar la atención a pacientes, analizando momentos de alto estrés o toma de decisiones en entornos clínicos. La adaptabilidad del método lo hace valioso en entornos organizacionales, investigaciones en ciencias sociales y en cualquier ámbito donde comprender las complejidades y la diversidad de la experiencia humana y el impacto de eventos específicos sea fundamental para la mejora o la innovación.

En el IC, se invita a la reflexión crítica sobre escenarios de la vida real, así como a desarrollar soluciones prácticas mediante el análisis crítico de las interacciones culturales y sociales y la reflexión sobre ellas.

2.2 La selección de actividades y los resultados

2.2.1 Selección de actividades

El desarrollo y la co-construcción del Método PRISCILA siguieron una metodología precisa que involucró a todas las entidades socias, guiadas por la expertise de HASAT, en Democracia Profunda, de Cantieri Meticci en Ensamblajes Espaciales, y de La Xixa, en Teatro de las Oprimidas, Incidente Crítico y Democracia Profunda. La selección y creación de actividades para ser probadas en los talleres piloto de PRISCILA se realizó reuniendo los objetivos principales del proyecto materializados en el Método PRISCILA:



2.2.1.1 Co-construcción de una cooperación óptima entre metodologías base, competencias clave, grupos objetivo y necesidades de las personas formadoras.

Para alcanzar estos objetivos principales, el primer paso consistió en sistematizar las metodologías y crear las actividades que las entidades socias utilizarían en los talleres. Se pidió a cada entidad experta en una metodología que hiciera la descripción y la vinculara con los indicadores pertinentes. Esto permitiría la transferencia metodológica, la transparencia y la portabilidad dentro del consorcio. Para ello, se creó y se puso a disposición una tabla de actividades que permite la coherencia y la pertinencia del Método PRISCILA.

Tabla 1: Justificación de la creación de la tabla de actividades del Método PRISCILA

Nombre de la actividad	Cada actividad fue nombrada según su contenido o, en su defecto, de manera que facilitara una mejor legibilidad.
Metodología	Como el Método PRISCILA se basa en la alianza de cuatro metodologías, era importante hacer visibles estas raíces para las personas formadoras que pondrán en práctica la actividad y el Método.
Competencia / Indicadores	Este elemento es crucial para que las personas formadoras seleccionen de manera efectiva las actividades y construyan una ruta de aprendizaje que aborde y trabaje en las tres competencias y, posiblemente, en todos los indicadores.
Objetivos	El resumen de los principales objetivos de aprendizaje de cada actividad permite a las personas formadoras abordar temas o procesos que cumplan con los objetivos de sus propios talleres y las necesidades de su grupo.
Número de personas participantes	El número indicado de personas participantes para una experiencia óptima de la actividad es esencial para la posterior adaptación y uso de la tabla de actividades.
En qué momento del proceso tiene lugar la actividad (inicio, medio, final)	El momento del proceso en el que una actividad se realiza afecta directamente los resultados y el ambiente de aprendizaje. Esta indicación permite la mejor selección de actividades basada en los comentarios de las personas formadoras y de las participantes.
Duración	Un taller siempre depende del tiempo programado para -o por- la persona facilitadora. Esta información práctica es decisiva a la hora de construir el programa de aprendizaje.
Material necesario	Algunas actividades requieren materiales específicos, por ejemplo, cuando se involucra música o se trabaja en artes visuales
Preparación	En algunos casos, algunas actividades pueden necesitar un espacio amplio para moverse libremente, una disposición del mobiliario, la distribución del material entre el grupo, etc.

Descripción paso a paso	Este es el núcleo de la descripción de la actividad, como una receta, que permite replicar y adaptar el contenido al contexto y a los objetivos del taller.
Cierre	Todas las actividades indican cómo cerrar el ejercicio, con retroalimentación de las personas participantes sobre su proceso de aprendizaje y sus impresiones, lo que introduce ya el proceso de autorreflexión formalizado en la Herramienta de Autoevaluación PRISCILA.
Comentarios / consejos para las personas facilitadoras	Esta parte está dedicada a las recomendaciones para quienes implementan la actividad. Se basan en experiencias previas y en comentarios de las personas participantes, reforzando así el enfoque centrado en la persona, los resultados basados en la experiencia y, al mismo tiempo, acreditando el Método PRISCILA respaldado en diferentes metodologías sistematizadas en actividades, a su vez sistematizadas en las tablas de actividades.
Recursos	En esta parte, se añade contenido en línea y fuera de línea para consultar y profundizar en los temas y procesos experimentados en la actividad.

Cada entidad completó las tablas de actividades, prestando especial atención al ítem de **"Competencia/Indicadores"**. Este proceso les permitió adentrarse en la sección de evaluación del Método PRISCILA a través del contenido relacionado con las prácticas profesionales experimentadas y vinculado a las experiencias y conocimientos propios. Además, la autorreflexión a la que este proceso invita a las personas formadoras de PRISCILA, sobre sus propias prácticas profesionales, resultó ser transformadora, ya que les permitió ver prácticas objetivadas en competencias reconocidas y validadas en el Marco Europeo para el Aprendizaje Permanente.

Al mismo tiempo, la sistematización y creación de actividades para el Método PRISCILA apoyó la transferencia metodológica y el intercambio de conocimientos entre profesionales, ofreciendo la posibilidad de poner en práctica metodologías con las que estaban menos familiarizadas. Esto creó las condiciones para el posterior desarrollo y difusión del Método PRISCILA en las etapas siguientes del proyecto, y en particular en la implementación de talleres con profesionales y la publicación del Manual PRISCILA para profesionales previsto para 2025.

Esta primera sistematización del Método PRISCILA, antes de la implementación del taller, resultó ser a la vez empoderadora y desafiante. Empoderadora por el reconocimiento de su experiencia y por la primera concreción del Método PRISCILA en la realidad; y desafiante porque implicó una comprensión completa de las competencias y los indicadores co-construidos. Esta estrategia respaldó eficazmente la adecuación entre actividades, metodologías base, y las competencias evaluadas y reconocidas a través de las microcredenciales.

El detalle y la descripción de las actividades seleccionadas y probadas para el Método PRISCILA, siguiendo el marco de la tabla de actividades presentada anteriormente, estarán disponibles en el Manual PRISCILA.'

Co-construcción del Método PRISCILA y experiencia de aprendizaje

Tras este primer proceso, se desarrolló una tabla precisa para que las personas formadoras tuvieran una visión óptima de las actividades seleccionadas para el diseño de su taller local. Esta tabla, disponible a continuación con algunos ejemplos, organiza las actividades según las competencias correspondientes y la metodología base utilizada.

Tabla 2: Tabla de actividades por competencias

NO.	6	5	16	24
Nombre de la actividad	Obra de teatro del Foro	Trabajo sobre incidentes críticos	Escuchar los deseos, tema importante y habilidades artesanales	Árbol de la vida
Competencia personal, social y de aprender a aprender	sí	sí	sí	sí
Competencia en conciencia y expresión culturales	sí	sí	sí	
Competencia en conciencia y expresión culturales	sí	sí		
Democracia profunda				sí
Teatro de las Oprimidas	sí			
Incidente Crítico		sí		
Ensamblaje Espacia			sí	
PROBADO durante el pilotaje	con el nombre de la organización que ha probado la actividad			

Esta tabla, revisada de manera continua después de las cuatro experiencias piloto, es esencial para elegir las actividades que desarrollen las 3CCAP, y que están vinculadas a cada cuadrícula de actividades, resultando en una herramienta metodológica práctica. Esto permitió aprender de otras metodologías y experiencias, así como elegir las actividades más relevantes para cada contexto y para las personas participantes, lo que, nuevamente, permitió desarrollar un entorno

de aprendizaje y contenido centrado en la persona.

Tanto el contenido de las cuadrículas de actividades como la “Tabla resumen del Método PRISCILA” fueron adaptados y revisados después de los pilotos, basándose en la retroalimentación y experiencia de las personas participantes, formadoras y de las organizaciones. Un intercambio final entre las organizaciones socias permitió reflexionar colectivamente sobre los puntos fuertes y desafíos del Método PRISCILA, y proponer recomendaciones y pautas comunes para la implementación futura del Método.

2.2.2 Resultados del aprendizaje

En un mundo cada vez más interconectado, la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, de involucrarse con diversas perspectivas y participar activamente en la sociedad es esencial tanto para el crecimiento personal como para el bienestar colectivo. Basadas en el Marco europeo de Competencias clave para el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2019), estas competencias fomentan el desarrollo de habilidades para resolver problemas, para una comunicación efectiva y una mentalidad proactiva hacia el aprendizaje continuo. La Competencia personal, social y de aprender a aprender se centra en la autoconciencia, la resiliencia emocional y la adaptabilidad. La Competencia en conciencia y expresión cultural permite a las personas apreciar y expresar sus identidades mientras se relacionan a través de las fronteras culturales. A través de la narración, las artes visuales y el teatro, se fortalecen las capacidades comunicativas en la diferencia, fomentando la comprensión mutua y la cohesión social. Reconocer y discutir perspectivas diversas mejora la dinámica grupal y la toma de decisiones, reforzando la inclusividad. La Competencia en ciudadanía activa fomenta las habilidades necesarias para una participación ciudadana activa. Al participar en diálogos democráticos, reflexiones críticas y toma de decisiones colaborativas, se adquiere una comprensión más profunda de los derechos y responsabilidades en la sociedad.

El Método PRISCILA destaca la importancia de reconocer múltiples realidades y de co-crear soluciones, permitiendo el empoderamiento de las personas para tomar un papel activo en sus comunidades. Las personas participantes realizan ejercicios reflexivos y actividades colaborativas para desarrollar habilidades de resolución de problemas y de trabajo en equipo, al mismo tiempo que construyen la confianza necesaria para navegar en contextos sociales y profesionales diversos. Como resultado de las actividades, las personas participantes mejoran su resiliencia emocional y adquieren la confianza para enfrentar desafíos.

El desarrollo de estas 3CCAP enfatiza la adaptabilidad, el entendimiento intercultural y el compromiso ciudadano activo. Las experiencias piloto demostraron que las metodologías participativas y creativas mejoran la capacidad para involucrarse con perspectivas diversas y contribuir de manera significativa a la sociedad. Al incorporar estas competencias en las iniciativas de Aprendizaje Permanente, las personas participantes están mejor preparadas para defender la equidad en los valores, compartir la diversidad cultural y formar comunidades inclusivas.

“Me ayudaron a reconocermé para poder reconocer otras realidades diferentes a la mía y también acerles espacio.” (Participante del piloto en España)

El proceso fortalece la comprensión mutua y promueve el respeto de las diferentes perspectivas. Las citas a continuación resaltan la importancia de la conciencia cultural, la acción colaborativa y la toma de decisiones participativa: aspectos centrales de la Competencia CPSAA y CULT.



“Las diferencias son valiosas. Sacarlas a la superficie y hacerlas conversables es crucial. Las técnicas que aprendimos nos permitieron notar al grupo y desarrollar un proceso de toma de decisiones más cualificado. No es necesario percibir lo sucedido de forma individual.” (Participante del piloto en Turquía)

“Veo esta técnica como una gran herramienta para la cohesión social.” (Participante del piloto en España)

La Competencia en ciudadanía activa fomenta las habilidades necesarias para la participación cívica activa. Durante las discusiones, juegos de roles y actividades de toma de decisiones grupales, las personas participantes adquieren una apreciación de los derechos, responsabilidades y procesos democráticos. Al participar en la resolución de problemas relacionados con cuestiones sociales y políticas, desarrollan pensamiento crítico y su capacidad de agencia dentro de sus comunidades.

“Traer la ‘democracia profunda’ a la facilitación (en la vida también). Sinergias de realidades, creación conjunta. La corporalidad es poderosa.” (Participante del piloto en España)

“Sentí que me veían, me escuchaban y tenía presencia como individuo. Podría ser un taller continuo.” (Participante del piloto en Turquía)

En conclusión, el desarrollo de las competencias CPSAA, de conciencia y expresión culturales y de ciudadanía activa es esencial para fomentar la autoconciencia y la resiliencia, además de la capacidad de navegar por las complejidades de sus vidas profesionales y personales. A través de prácticas reflexivas, metodologías creativas y procesos colaborativos, el desarrollo y reconocimiento de estas competencias permite participar de manera significativa con diversas perspectivas y contribuir a un propósito común. Al incorporar estas habilidades en las iniciativas de Aprendizaje Permanente, PRISCILA empodera a las personas para dar forma a una sociedad más cohesionada y socialmente responsable mediante la equidad, la inclusión y la participación activa, además de reconocer su papel como personas migradas, refugiadas y solicitantes de asilo en este proceso.

El detalle y la descripción de los talleres implementados como pilotos para probar, refinar y validar el Método PRISCILA están disponibles aquí: <https://www.priscilaproject.eu/results>

2.2.3 Encuesta de satisfacción de las personas participantes en los pilotos

Esta encuesta de satisfacción (*Anexo 1*) evalúa la efectividad y comprensión de la experiencia y de las herramientas del taller, recopilando las observaciones de las personas participantes sobre aspectos clave de su experiencia. Su objetivo es evaluar la satisfacción general, la relevancia de los temas, la utilidad para el crecimiento personal y profesional, y el grado en que el taller contribuyó al desarrollo de conocimientos. Además, la encuesta busca evaluar la satisfacción de las personas participantes con el contenido y la duración del taller, proporcionando valiosas perspectivas para futuras mejoras y asegurando que la experiencia de aprendizaje cumpla con sus necesidades y expectativas. Un mínimo de 58 de entre 65 personas que participaron en los talleres (más del 89%), se mostró su satisfacción o su alta satisfacción con los talleres y además consideraron que los temas eran interesantes, se beneficiaron del desarrollo personal y profesional, y les permitieron aumentar sus conocimientos.

Tabla 3: Resultados de la encuesta de satisfacción en las sesiones pilotos

Encuesta de evaluación de la experiencia	Tipo de pregunta y respuesta	Resultados
El taller fue satisfactorio.	Pregunta cerrada (Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Neutro, En desacuerdo, Muy en desacuerdo)	35 Totalmente de acuerdo 26 De acuerdo 4 Neutro
Los temas del taller eran interesantes.	Pregunta cerrada	35 Totalmente de acuerdo 29 De acuerdo 1 Neutro
El taller fue útil para mis necesidades personales o profesionales.	Pregunta cerrada	33 Totalmente de acuerdo 23 De acuerdo 9 Neutro
El taller me ayudó a aumentar mis conocimientos.	Pregunta cerrada	32 Totalmente de acuerdo 32 De acuerdo 1 Neutro
El contenido del taller satisface mis expectativas.	Pregunta cerrada	32 Totalmente de acuerdo 28 De acuerdo 4 Neutro 1 En desacuerdo

La duración del taller es satisfactoria	Pregunta cerrada	36 Totalmente de acuerdo 32 De acuerdo 5 Neutro 2 En desacuerdo
¿Ha habido algún aspecto concreto del taller que te haya gustado o que no te haya gustado especialmente? Por favor, comparte tu opinión.	Pregunta abierta	
¿Tienes comentarios y/o sugerencias específicas para mejorar este taller?	Pregunta abierta	
¿Qué te llevas de este taller?	Pregunta abierta	
¿Cómo describirías tu experiencia? ¿Qué emociones has experimentado?	Pregunta abierta	



Las personas participantes expresaron una alta satisfacción, destacando el formato interactivo, la expertise de las personas facilitadoras y el equilibrio entre teoría y práctica. El entorno inclusivo y diverso promovió una experiencia de aprendizaje positiva, con muchas personas mencionando que se sintieron reconocidas y escuchadas. Los temas del taller fueron atractivos y relevantes, ofreciendo herramientas prácticas para el desarrollo personal y profesional, especialmente en comunicación y pensamiento crítico. El contenido fue bien recibido, con las personas participantes apreciando la oportunidad de explorar metodologías como la Democracia Profunda (DP) y el Teatro de las Oprimidas (TO). Si bien la duración generalmente fue considerada suficiente, algunas personas sugirieron extender el taller para permitir una exploración más profunda de los temas. Otras valoraron el formato conciso, que mantuvo las sesiones enfocadas y atractivas.

PRISCILA fomenta una retroalimentación continua a través de evaluaciones informales y reflexiones en tiempo real por parte de las personas participantes, además de encuestas estructuradas. Durante y después de las sesiones, las personas formadoras recogen activamente las opiniones, asegurando que las actividades se adapten a las necesidades de sus participantes en su diversidad. Los ciclos de retroalimentación permiten mejorar el compromiso, refinar las metodologías y fomentar la inclusión. PRISCILA combina encuestas estructuradas y reflexiones informales para crear un entorno de aprendizaje dinámico y receptivo que posibilita el empoderamiento de sus participantes, manteniéndose fiel a sus principios fundamentales de participación, adaptabilidad y enfoque centrado en la persona.

El Método PRISCILA es un marco dinámico, adaptativo y participativo que prioriza el compromiso de las personas en proceso de aprendizaje, el desarrollo de competencias y la inclusión social. Integrando metodologías innovadoras y autoevaluaciones estructuradas, ofrece a las personas adultas migradas la posibilidad de desarrollar sus habilidades e ideas necesarias para participar activamente en el proceso. Para asegurar la relevancia continua de la herramienta, las personas formadoras y facilitadoras desempeñan un papel vital en el perfeccionamiento y la mejora del Método, a través de la recepción constante de las observaciones por parte de las participantes. En última instancia, el enfoque PRISCILA fomenta un entorno de aprendizaje inclusivo, reflexivo y empoderador, apoyando a las personas migradas en su camino hacia el logro personal y profesional.

Capítulo 3

El proceso de Autoevaluación

Capítulo 3

El proceso de Autoevaluación

3.1 Marco general de Autoevaluación

Para alinearse con las recomendaciones de la Unión Europea sobre el fomento de las Competencias clave para el Aprendizaje Permanente (Cedefop, 2023), el proyecto PRISCILA adopta una perspectiva centrada en la persona, haciendo énfasis en la Autoevaluación como método preferido para reconocer y certificar la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), la Competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC) y la Competencia en ciudadanía activa (CCA). Estas tres competencias clave para el Aprendizaje Permanente (3CCAP) son intrínsecamente complejas y holísticas, requiriendo que las personas en proceso de aprendizaje integren recursos internos (conocimientos, habilidades, motivaciones, valores) y recursos externos (herramientas, apoyo social, materiales) para abordar efectivamente tareas y situaciones (Pellerey, 2004).

El enfoque centrado en la persona forma la base del proyecto, alineándose con los principios de la educación para personas adultas, que priorizan la personalización de las experiencias educativas en función de las características intelectuales, emocionales, sociales y conductuales de las personas en proceso de aprendizaje (Młynarczuk-Sokołowska, 2022). Además, PRISCILA opera dentro del marco de la educación no formal, que se aparta de los modelos tradicionales al dar menos énfasis al rendimiento cognitivo y más a las dimensiones emocionales, sociales y comportamentales del aprendizaje. Este enfoque está alineado con las demandas de la educación de personas adultas contemporánea, donde fomentar el crecimiento personal y profesional requiere abordar estas dimensiones a menudo pasadas por alto (Madjar & Cohen-Malayev, 2013). La flexibilidad de la educación no formal permite el uso de métodos como la autoevaluación, ya que estos enfoques posibilitan el empoderamiento de las personas en proceso de aprendizaje al tomar el control de su desarrollo, al reflexionar sobre su progreso y al identificar áreas de mejora (Brookfield, 2013).

Como señala Knowles (1980), las personas adultas aprenden mejor cuando participan activamente en su proceso educativo y cuando sus experiencias previas son reconocidas y valoradas. Este enfoque está alineado con los conceptos de agencia –la capacidad de tomar decisiones autónomas– y de empoderamiento– equipa a las personas con las herramientas necesarias para alcanzar la autodeterminación y el control sobre sus vidas (Klemencic, 2017). Para las personas adultas, la curiosidad, la autoconciencia y el reconocimiento de la importancia de las competencias son cruciales para el desarrollo profesional en la educación (Ahonen et al., 2023). Para promover estas dimensiones, el Proceso de Autoevaluación emerge como una herramienta valiosa: juega un papel clave en el fomento de la reflexión crítica, permitiendo que las personas en proceso de aprendizaje identifiquen fortalezas y áreas de mejora y diseñen futuros trayectos de aprendizaje alineados con sus aspiraciones personales y profesionales (Bacigalupo et al., 2016). Este proceso no solo mejora la autoeficacia –la creencia en la propia capacidad para superar desafíos–, sino que también cultiva una autoconciencia más profunda y una apreciación de los recursos personales. Esta autoconciencia es particularmente significativa para las personas migradas, refugiadas y solicitantes de asilo, que a menudo enfrentan barreras lingüísticas, culturales e institucionales que dificultan el reconocimiento completo de sus habilidades y su plena participación en la vida profesional y social del país receptor.

Para las personas migradas y quienes tienen antecedentes migratorios, el empoderamiento a través de la Autoevaluación va más allá de certificar las competencias previas. Sirve como una forma de reconocimiento del valor intrínseco de sus experiencias de vida y laborales, que a menudo se adquieren en contextos no formales, informales o que no son reconocidos en el país de acogida. En este sentido, el reconocimiento oficial es fundamental para construir oportunidades concretas de crecimiento e inclusión, garantizando que cada individuo tenga la capacidad de actuar de manera intencional y dar forma a su propio futuro (Cedefop, 2023).

Freire (1970) sostiene que la educación empoderadora es clave para la emancipación, ya que fomenta la conciencia crítica y ofrece recursos para cambiar la realidad. En contextos migratorios, esta perspectiva se vuelve aún más relevante: la Autoevaluación no solo es un mecanismo para mapear habilidades técnicas y profesionales, sino también una vía para reconocer la resiliencia, adaptabilidad y habilidades para la resolución de problemas desarrolladas en contextos de transición (Campanini & Santori, 2022).

Estas cualidades son particularmente relevantes para fomentar la autoeficacia, que, como señala Bandura (1997), es un motivador clave para que los individuos enfrenten nuevos desafíos y logren metas significativas.

La importancia de estas dinámicas es subrayada por el Marco LifeComp (Comisión Europea, 2020), que identifica la competencia CPSAA como esencial para navegar en entornos complejos y dinámicos. Para las personas migradas, estas competencias no son solo activos educativos, sino herramientas para lograr la inclusión social y profesional, esenciales para vivir. De manera similar, las competencias CCA y CCEC abarcan múltiples dominios de la vida de un individuo, emergiendo como habilidades clave para la realización personal plena (Comisión Europea, 2019).

La literatura también enfatiza que, para competencias como las que aborda el proyecto PRISCILA, el enfoque de evaluación debe ir más allá de la simple certificación. Como argumentan Segers, Dochy y Cascallar (2003), la evaluación debe ser una parte integral del proceso de construcción del conocimiento, fomentando la interacción entre el aprendizaje y la práctica. Esto es especialmente crítico para competencias que son difíciles de observar de manera aislada, como las habilidades personales y sociales, la conciencia intercultural y la ciudadanía activa, las cuales a menudo requieren una evaluación holística y sensible al contexto (Luppi et al., 2024).

El proyecto PRISCILA se basa en estos principios al desarrollar herramientas específicas para garantizar que el proceso de evaluación sea tanto efectivo como accesible (en términos de tiempo, facilidad de uso, replicabilidad y autonomía). Instrumentos como la Herramienta de Autoevaluación y las Directrices para las personas formadoras (explicadas en los siguientes párrafos) brindan apoyo estructurado, reduciendo el riesgo de que las personas en proceso de aprendizaje se sientan abrumadas o desmotivadas (Grant & Nadin, 2007). En particular, estas herramientas están diseñadas para preservar su autonomía, logrando un equilibrio entre la orientación pedagógica (proporcionada por el apoyo de la persona formadora) y la responsabilidad personal.

Como práctica educativa, la Autoevaluación se encuentra en la intersección del aprendizaje, el reconocimiento de competencias y el compromiso social (Boud & Falchikov, 2006). Al integrar principios teóricos y herramientas prácticas, el marco desarrollado ofrece un modelo replicable para promover el Aprendizaje Permanente y la participación activa en contextos complejos y dinámicos.

3.1.1 Marco PRISCILA de Autoevaluación: aspectos metodológicos

Para desarrollar las herramientas necesarias para la evaluación de competencias, se adoptó un proceso metodológico que incluyó los siguientes pasos:

1. **Análisis del estado de la cuestión y literatura relevante para mapear:**
 - El marco relacionado con las 3CCAP abordadas por el proyecto: Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA); Competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC); y Competencia en ciudadanía activa (CCA) (Comisión Europea, 2019).
 - Los enfoques y métodos educativos/formativos para estas tres competencias en el contexto del crecimiento personal y profesional, así como los indicadores y herramientas de evaluación disponibles a nivel europeo. Esto se identificó a través de una revisión de proyectos europeos, políticas, programas y literatura sobre Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente.
2. **Desarrollo de un marco preliminar y propuesta metodológica para la evaluación de competencias,** con un enfoque particular en el contexto del mercado laboral, relevante para los objetivos del proyecto. El análisis del estado de la cuestión fue debatido sistemáticamente en el consorcio del proyecto a través de discusiones grupales durante reuniones mensuales y actividades de aprendizaje, enseñanza y formación.
3. **Creación de una herramienta de exploración (Tabla de Observación)** para evaluar la relevancia de las decisiones tomadas. El objetivo era evaluar la alineación entre la estructura de la herramienta, las competencias abordadas en el proyecto, los indicadores seleccionados, basados en los marcos LifeComp (Comisión Europea, 2020) y EntreComp (Bacigalupo et al., 2016), y las actividades diseñadas según las cuatro metodologías base del Método PRISCILA (TO, DP, EE, CI). La fase de pre-piloto buscaba específicamente determinar si la herramienta de monitoreo y evaluación (que más tarde informaría el desarrollo de la Herramienta de Autoevaluación) capturaba efectivamente las competencias promovidas a través de las actividades del Método PRISCILA. Para recopilar esta información, se proporcionaron los siguientes recursos a las entidades: una Tabla de Observación, una Guía para usar la Tabla y una Tabla para Restitución para recoger las opiniones de las personas formadoras del proyectos sobre la efectividad, relevancia y calidad de la herramienta.
4. **Implementación y prueba de la Herramienta de Autoevaluación** Después de recopilar retroalimentación sobre la validez del Tabla de Observación, se desarrolló y probó la Herramienta de Autoevaluación por las personas participantes durante experiencias de formación que sirvieron como pruebas piloto tanto para el Método PRISCILA como para el marco de evaluación y certificación de competencias. Las personas participantes utilizaron la Herramienta de Autoevaluación en dos puntos: antes y después de la formación, con el fin de recopilar su nivel inicial y final de competencias. En general, el proceso de evaluación se basó en la Autoevaluación, apoyada por las personas formadoras y herramientas estandarizadas.
5. **Evaluación de la efectividad y calidad de la herramienta.** Se pidió tanto a las personas formadoras como a las participantes que completaran una Tabla de Restitución, cuyos resultados fueron analizados para identificar los puntos fuertes y débiles de las herramientas y el proceso de evaluación, así como recopilar valiosas observaciones para futuras organizaciones que deseen implementar el Método PRISCILA.
6. **Desarrollo de la versión final del marco de evaluación,** que consiste en una Guía de Evaluación, con instrucciones y recomendaciones para su uso y materiales de apoyo para las personas participantes, formadoras y organizaciones.

3.2 Tabla de observación: Identificación de las competencias que se observarán durante el piloto del proyecto

La Tabla de Observación ([Anexo 2](#)) sirve como una herramienta dinámica y estructurada que permite a las personas formadoras monitorear y documentar los comportamientos y las competencias de las participantes a lo largo de las actividades de formación. Este proceso cobra una mayor relevancia dentro de un consorcio como PRISCILA, donde las personas que lo componen aportan diversos idiomas, enfoques metodológicos y antecedentes educativos. Su diseño garantiza observaciones sistemáticas e imparciales, alineadas directamente con las Competencias Clave priorizadas en el proyecto PRISCILA. Basado en teorías educativas como la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978), la Tabla de Observación resalta el valor de rastrear las acciones de las personas en proceso de aprendizaje dentro de entornos colaborativos y guiados, lo que lo convierte en una piedra angular de la formación efectiva.

El objetivo principal de esta herramienta es evaluar la aplicación práctica de las competencias esenciales en escenarios en tiempo real. En particular, fue diseñada para:

- Guiar a profesionales en la observación y evaluación del desarrollo de competencias entre las personas participantes.
- Proporcionar la base para construir la Herramienta de Autoevaluación, asegurando la coherencia entre los procesos de evaluación, las metodologías de formación y los objetivos educativos.

Operativamente, la Tabla sirve como punto de partida para identificar y evaluar los aspectos de las **3CCAP** centrales para la iniciativa:

1. **Competencias personales, sociales y de aprender a aprender (CPSAA):** Esta sección pone énfasis en la inteligencia emocional, la autorregulación y las estrategias de aprendizaje adaptativo. Fomenta el desarrollo de una comprensión más profunda del yo y de las interacciones dentro de un entorno grupal.
2. **Competencia en ciudadanía activa (CCA):** Centrada en la participación activa, la resolución colaborativa de problemas y la toma de decisiones éticas, esta sección promueve la importancia del compromiso cívico y la responsabilidad.



3. **Competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC):**): Resalta la importancia de entender y valorar la diversidad cultural, con el objetivo de fomentar el respeto y la apertura en entornos multiculturales.

3.2.1 Estructura y composición

La cuadrícula aparece como sigue:

Figura 1: Configuración de la cuadrícula de observación

Competencia	Indicadores	Nivel básico Fundamento basado en el apoyo de los demás	Nivel intermedio Construyendo independencia	Nivel avanzado Asumiendo responsabilidades
Área de competencia	Indicador 1	Resultado de aprendizaje	Resultado de aprendizaje	Resultado de aprendizaje
	Indicador 2	Resultado de aprendizaje	Resultado de aprendizaje	Resultado de aprendizaje
	Indicador 3	Resultado de aprendizaje	Resultado de aprendizaje	Resultado de aprendizaje
	Indicador 4	Resultado de aprendizaje	Resultado de aprendizaje	Resultado de aprendizaje

El instrumento está estructurado en tres secciones, cada una correspondiente a una de las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Cada sección incluye un área de competencia (primera columna) y cuatro indicadores específicos (segunda columna) que sirven para operacionalizar la competencia, desglosándola en dimensiones prácticas y observables. Para proporcionar un marco claro para la evaluación, cada indicador se asocia con tres resultados de aprendizaje (últimas columnas) que las personas formadoras pueden utilizar como puntos de referencia para evaluar el progreso. Este enfoque estructurado asegura que la cuadrícula de evaluación ofrezca perspectivas precisas y aplicables sobre el desarrollo de las personas participantes.

Por ejemplo, dentro de la Competencia en Ciudadanía Activa (CCA), los indicadores incluyen la capacidad de colaborar eficazmente en grupos, proponer soluciones creativas y contribuir a establecer objetivos comunes.

Estos indicadores y resultados de aprendizaje fueron extraídos de marcos europeos establecidos, como EntreComp (Bacigalupo et al., 2016) y LifeComp (Comisión Europea, 2020), y refinados a través de un proceso participativo que involucró a todas las entidades socias del proyecto. Los indicadores fueron reformulados en un lenguaje claro y accesible para asegurar flexibilidad y adaptabilidad al Método PRISCILA. Reconociendo los posibles desafíos que enfrentan los grupos objetivo del proyecto —personas migradas, refugiadas y solicitantes de asilo—, se prestó especial atención a reducir las barreras para la comprensión y la participación. Basándose en los conocimientos de la literatura relevante y en la vasta experiencia de las personas socias del proyecto que trabajan en contextos interculturales, se consideraron simplificaciones y soluciones

preventivas. Estas medidas tenían como objetivo minimizar las dificultades que las personas participantes pudieran encontrar, asegurando que los indicadores fueran lo más claros e inclusivos posibles, manteniendo a la vez su rigor evaluativo.

3.2.2 Modelo de progresión

Para apoyar una evaluación dinámica e individualizada, cada indicador se asocia con tres niveles de progreso correspondientes a las columnas de resultados de aprendizaje:

- Básico: la persona depende del apoyo externo.
- Intermedio: la persona demuestra una creciente independencia.
- Avanzado: la persona asume responsabilidad y se involucra en tareas cada vez más complejas.

Este modelo de progresión permite a las personas formadoras hacer un seguimiento del desarrollo de las personas participantes a lo largo del tiempo, evaluando sus competencias iniciales y observando su crecimiento. Al centrarse en comportamientos que son observables y medibles, la cuadrícula asegura claridad y objetividad en el proceso de evaluación.

Se subrayó la importancia de adoptar una perspectiva flexible hacia las personas formadoras: no todos las personas participantes comienzan en un nivel básico y pueden mostrar niveles de competencia variados dentro de un mismo dominio. Por ejemplo, una participante podría alcanzar un nivel avanzado en ciertos indicadores de la Competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC) y un nivel básico o intermedio en otros.

3.2.3 Directrices y adaptabilidad

Se desarrollaron Directrices para el uso de la Tabla de Observación para ayudar a las personas formadoras a aplicar la herramienta de manera sistemática y efectiva. Se instruyó a las personas formadoras a utilizar una cuadrícula por participante siempre que fuera posible, garantizando una documentación detallada de todos los comportamientos observados.

El propósito principal de la cuadrícula era verificar si los indicadores seleccionados y los resultados de aprendizaje eran realmente observables durante las sesiones de formación. Dado que la cuadrícula servía como prototipo de la Herramienta de Autoevaluación que se usaría posteriormente de manera independiente, era fundamental asegurar que los indicadores y los resultados de aprendizaje no solo estuvieran alineados con las competencias, sino también con las dimensiones desarrolladas a través de las actividades propuestas y con la realidad de las personas involucradas en proceso de aprendizaje, garantizando así un acceso fácil para todas. Además, la cuadrícula proporcionó a las personas formadoras información sobre si las características de las actividades habían sido identificadas con precisión, ofreciendo comentarios valiosos para perfeccionar tanto la herramienta como el diseño de la formación.

Para evaluar la efectividad de la herramienta en la captura del progreso de las personas en proceso de aprendizaje entre las fases inicial y final de la formación, se proporcionaron directrices específicas ([Anexo 2](#)).

Además, se compartió una Tabla de Restitución ([Anexo 3](#)) con las entidades socias del proyecto para recoger comentarios sobre la relevancia, claridad y efectividad de la cuadrícula. Se pidió tanto a profesionales como a participantes que evaluaran aspectos clave de la cuadrícula mediante un conjunto estructurado de preguntas, que incluían:

- ¿Qué tan relevantes son los indicadores en comparación con la competencia observada en la actividad que has llevado a cabo?
- ¿Qué grado de correspondencia existe entre el descriptor y el comportamiento observado para cada área de competencia?
- ¿Qué tan completos son los descriptores con respecto a las habilidades y actitudes observadas en las personas participantes?
- ¿Qué tan precisos son los descriptores al reflejar los niveles de progresión básico-intermedio-avanzado?

Cada pregunta requería que se asignara una puntuación en una escala del 1 al 6, que iba desde “No satisfactorio” hasta “Excelente”. Además, se proporcionó un campo abierto para que explicar las puntuaciones y ofrecer sugerencias de mejora. Estos comentarios detallados informaron las revisiones subsiguientes para simplificar los descriptores y mejorar su alineación con los comportamientos observados durante la formación, garantizando una herramienta más robusta y fácil de usar.

La estructura de la **Tabla de Restitución** era la siguiente:

1. Pregunta

No satisfactorio [1] [2] [3] [4] [5] [6] Excelente

Por favor, proporciona explicaciones y sugerencias para mejoras:

La fase inicial de revisión destacó la necesidad de simplificar aún más el lenguaje utilizado para describir los resultados de aprendizaje, garantizando una mayor accesibilidad desde una perspectiva lingüística. Para promover la facilidad de uso y autonomía se decidió adoptar descripciones lo más prácticas y específicas posible, enfocándose en comportamientos observables y medibles.

Además, se recomendó evitar el uso de los términos “básico,” “intermedio” y “avanzado” para etiquetar los diferentes niveles de competencia. Estos términos podrían influir en las elecciones de las personas en proceso de aprendizaje, ya que podrían sentirse inclinadas a seleccionar un nivel más alto del que realmente poseían para presentarse de forma más favorable. Para garantizar la transparencia del instrumento y minimizar el riesgo de sesgo en el proceso de Autoevaluación, las etiquetas fueron reemplazadas por letras neutrales: A, B y C, correspondientes a los niveles básico, intermedio y avanzado, respectivamente.

3.2.4 Funciones y puntos fuertes

La Tabla de Observación sirvió como una herramienta estratégica para probar internamente la lógica y metodología que más tarde dieron forma a la Herramienta de Autoevaluación. Este proceso compartido permitió realizar refinamientos iniciales, asegurando que la herramienta estuviera alineada con los objetivos del proyecto y mejorando su precisión y usabilidad antes de ser compartida con las personas participantes piloto. Específicamente, fue útil para:

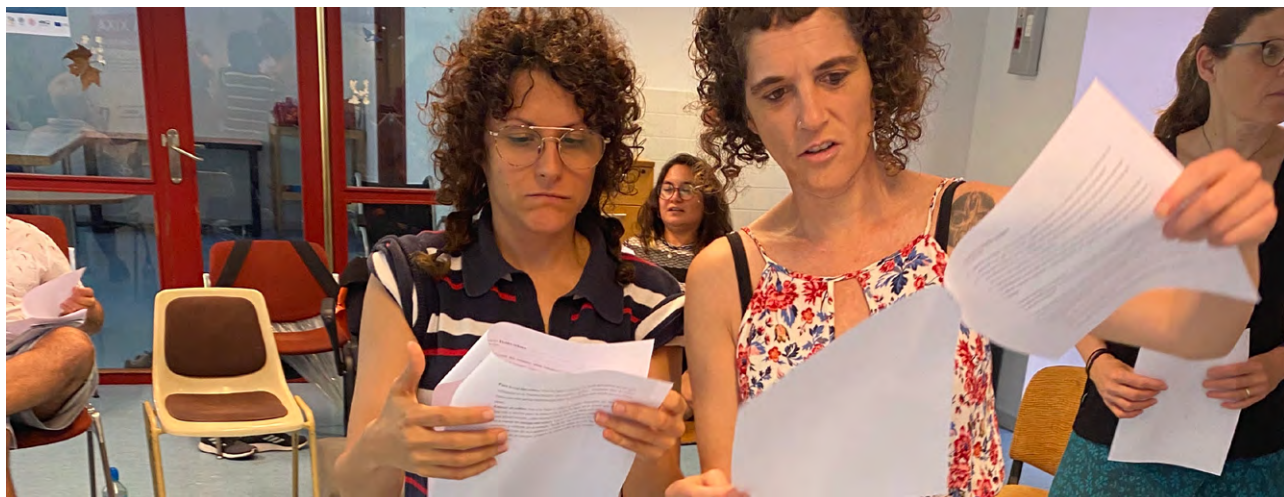
- **Observación sistemática:** proporcionó una herramienta estructurada para registrar y analizar los comportamientos de las personas participantes, facilitando la identificación de las competencias adquiridas y las áreas que requerían más desarrollo.
- **Seguimiento dinámico de competencias:** el modelo de progresión en tres niveles aseguró una evaluación personalizada y adaptable, reconociendo los puntos de partida y las trayectorias de crecimiento únicas de cada persona.
- **Alineación con las metodologías PRISCILA:** la Tabla se integró con los métodos de capacitación innovadores del proyecto, como TO, IC, EE y DP, asegurando coherencia entre las competencias observadas y las actividades de formación.
- **Validación a través de retroalimentación:** el proceso de revisión participativa que involucró a las organizaciones socias garantizó que la Tabla fuera culturalmente sensible, contextual y accesible tanto para las personas formadoras como para las personas en proceso de aprendizaje.

3.2.5 Hacia las Herramientas de Autoevaluación

La estructura y lógica de la Tabla de Observación abordaron directamente el desarrollo de la Herramienta de Autoevaluación. Al igual que la Tabla, esta herramienta está organizada en torno a competencias, indicadores y niveles de progresión, lo que permite a las personas en proceso de aprendizaje reflexionar sobre sus habilidades y trazar sus propios caminos de desarrollo. Este diseño paralelo asegura continuidad entre la observación dirigida por la persona formadora y la Autoevaluación de la persona en proceso de aprendizaje, reforzando el compromiso del proyecto de fomentar la autonomía y la autoeficacia entre su público objetivo.

El proceso de co-construcción de la herramienta fue fundamental para garantizar que estuviera ajustada a las necesidades y capacidades de las personas formadoras, a la vez que se adaptaba a las características únicas de todas las organizaciones socias que iban a implementar los talleres. Este esfuerzo colaborativo no solo destaca como un valor añadido clave del proyecto, sino que también permitió una comprensión más profunda de las Herramientas de Autoevaluación para aplicar este conocimiento de manera efectiva durante la fase piloto. Además, esta etapa sirvió como una valiosa oportunidad para integrar metodologías diversas (ver Capítulo 2) y traducirlas en procesos operacionales prácticos. Estos procesos se convirtieron en herramientas tanto para las personas formadoras como para las personas participantes, permitiendo que se involucraran en una reflexión significativa sobre sí mismas y en su desarrollo personal, como lo había previsto el proyecto.

En conclusión, la Tabla de Observación no solo fue una herramienta de evaluación fundamental, sino también un puente para crear instrumentos de autoevaluación coherentes, inclusivos y alineados con los objetivos educativos del proyecto PRISCILA.



3.3 Composición de la Herramienta de Autoevaluación

Las Herramientas de Autoevaluación, desarrolladas como parte del proyecto PRISCILA, están diseñadas para permitir que las personas participantes evalúen y reflexionen sobre sus competencias tanto al inicio como al final del programa de formación. Estas herramientas se basan en las elecciones teóricas y metodológicas establecidas por la Tabla de Observación, asegurando su alineación con los objetivos del proyecto al añadir características únicas orientadas a promover la autonomía y el compromiso de las personas en proceso de aprendizaje.

3.3.1 Estructura y composición

Las Herramientas de Autoevaluación (Anexos 4 y 5) mantienen la misma estructura que la Tabla de Observación, excepto por algunas modificaciones incorporadas tras las observaciones de las entidades socias. Estas herramientas comprenden tres secciones, cada una correspondiente a una de las Competencias clave para el Aprendizaje Permanente: CPSAA, CCEC y CCA. Al igual que la Tabla de Observación, cada sección incluye el área de competencia, cuatro indicadores (denominados ‘habilidades’ para asegurar claridad), que desglosan la macrocompetencia en comportamientos específicos y observables.

Cada indicador se asocia con tres niveles de progresión, etiquetados como A, B y C para representar niveles crecientes de competencia. Esta elección se realizó para evitar cualquier sesgo o presión al seleccionar un nivel, ya que términos como ‘básico’, ‘intermedio’ y ‘avanzado’ podrían influir en la Autoevaluación. El etiquetado simplificado protege la neutralidad y fomenta una reflexión honesta sobre sus competencias reales.

Una distinción principal entre la Tabla de Observación y las Herramientas de Autoevaluación radica en la adición de una columna específica en el extremo derecho de la Tabla de Autoevaluación. Esta columna está diseñada para que cada persona registre el resultado de su Autoevaluación, seleccionando el nivel (A, B o C) que refleje más estrechamente su comportamiento observado.

La inclusión de esta columna respalda un enfoque reflexivo del aprendizaje, permitiendo documentar el nivel inicial (antes de la formación) y compararlo con su progreso (después de la formación). Esta funcionalidad no solo fomenta un mayor compromiso con el proceso de aprendizaje, sino que también promueve una mayor autoconciencia, permitiendo visualizar su desarrollo de manera estructurada.

Para facilitar esta práctica reflexiva, se proporcionan pautas claras y accesibles, como se ejemplifica en la figura adjunta. El ejemplo demuestra cómo las personas en proceso de aprendizaje pueden navegar por la Tabla seleccionando el nivel más adecuado para una habilidad determinada. Por ejemplo:

Figura 2: Ejemplo de elaboración de la Herramienta de Autoevaluación

Comp.	Habilidades	A	B	C	¿Qué letra corresponde al comportamiento seleccionado?
Consciencia Cultural	Reconozco las diferencias como una oportunidad positiva	- Escucha Escucho y muestro interés por cosas nuevas	- Preguntas Hago preguntas cuando no entiendo o deseo saber más	Me gusta aprender de personas de otras culturas	
	Conozco y puedo compartir mi propia cultura para aprender sobre las demás	- Conocerse Conozco mi propia cultura	- Compartir Compartir con palabras, gestos, imágenes y sonidos	- Comparar Comparo mi cultura con las culturas del resto del grupo.	
	Puedo mostrar respeto por otras personas, sus orígenes y situaciones	- Curiosidad Muestro curiosidad por los orígenes y situaciones vitales de los demás	- Escucha - Intento de entendimiento Tengo apertura en escuchar y comprender la historia de los demás	- Diálogo Creo momentos de diálogo con personas que tienen ideas, valores, creencias, y puntos de vista diferentes.	
	Puedo participar en dinámicas de grupo para la resolución de problemas	- Escucha activa Escucho activamente todos los aspectos del problema u obstáculo.	- Expresión - Postura Expreso mis pensamientos ante un problema y tomo una postura.	- Diálogo - Crear vía de colaboración Escucho las opiniones de los demás y entablo un diálogo el grupo para establecer una vía de colaboración.	

Una sección explicativa debajo de la Tabla ofrece ejemplos concretos de comportamientos correspondientes a cada nivel, asegurando claridad y accesibilidad. Por ejemplo, se propone reflexionar sobre acciones específicas, como el escuchar activamente, el compartir conocimientos o el facilitar discusiones grupales, y luego se vinculan estas acciones con el nivel de progresión correspondiente.

Esta columna de la derecha, por lo tanto, transforma la Tabla de Autoevaluación de una herramienta de evaluación estática a un instrumento interactivo que habilita a las personas en proceso de aprendizaje para realizar un seguimiento tangible de su crecimiento. Además, la reflexión estructurada que fomenta se alimenta directamente al proceso de certificación, constituyendo la base para la emisión de microcredenciales.

3.3.2 Innovaciones en la Herramienta de Autoevaluación

La Herramienta de Autoevaluación incluye características específicamente diseñadas para mejorar su usabilidad y la precisión de sus resultados:

- **Fases de evaluación dual:** Se solicita a las personas en proceso de aprendizaje que completen la herramienta en dos momentos distintos: antes de la formación, para establecer una línea base de las competencias existentes, y después de la formación, para evaluar el progreso y los logros alcanzados.
- **Guías de la persona formadora para la facilitación:** La herramienta va acompañada de directrices detalladas ([Anexo 6](#)) que describen el papel de la persona formadora como facilitadora, asegurando que las personas en proceso de aprendizaje puedan navegar eficazmente por el proceso de Autoevaluación. Se anima a las personas formadoras a adaptar la herramienta lingüística y culturalmente, a proporcionar ayudas visuales y a crear discusiones grupales de apoyo para fomentar la inclusión y comprensión.
- **Reflexión sobre el progreso:** Una columna específica permite documentar los niveles autoevaluados tanto antes como después de la formación. Esta característica proporciona una representación visual clara del crecimiento, reforzando el sentido de logro y ayudando a identificar áreas que necesitan más desarrollo.

3.3.3 Funciones y puntos fuertes

La Herramienta de Autoevaluación ofrece varios beneficios:

- **Promoción de la autonomía de la persona en proceso de aprendizaje:** Al involucrar a las personas directamente en la evaluación de sus competencias, la herramienta fomenta la autoconciencia y el sentido de propiedad de su trayecto de aprendizaje, manteniendo al individuo en el centro del proceso educativo.
- **Facilitación de prácticas inclusivas:** Con su énfasis en un lenguaje claro, adaptable y ejemplos culturalmente sensibles, la herramienta es accesible para personas de diversos orígenes, incluidas personas migradas, refugiadas y solicitantes de asilo.
- **Coherencia con los objetivos del proyecto:** La herramienta se integra de manera fluida con los métodos innovadores de formación del proyecto PRISCILA, manteniendo la consistencia entre la evaluación y los procesos de aprendizaje centrados en la persona.
- **Visualización del desarrollo:** La evaluación en dos fases y las columnas pre/post hacen que el progreso sea tangible, proporcionando motivación para las personas en proceso de aprendizaje y perspectivas accionables para las personas formadoras.
- **Certificación de competencias mediante el sistema de microcredenciales:** Tras completar la formación, los resultados de la herramienta se utilizan para emitir microcredenciales que certifican las competencias adquiridas. Esta certificación, basada en comportamientos observables y Autoevaluaciones, proporciona una prueba tangible de sus habilidades, que pueden utilizar en contextos profesionales y sociales.

En conclusión, la Herramienta de Autoevaluación no es solo un instrumento de evaluación, sino un componente clave del Método PRISCILA, que empodera a las personas en proceso de aprendizaje para reflexionar, crecer y mostrar sus competencias a través de certificaciones válidas.



3.4 Experiencia de Autoevaluación: Resultados de los pilotos

Durante la fase de implementación (de junio a noviembre de 2024), se llevaron a cabo cuatro experiencias piloto en España (La Xixa y ACATHI), Italia (APS Cantieri Meticcì), Alemania (Volkshochschule – Cham) y Turquía (Hasat). Estos pilotos tenían como objetivo implementar actividades derivadas de las cuatro metodologías que sustentan el Método PRISCILA y probar las herramientas de evaluación diseñadas para la Autoevaluación. El proceso proporcionó valiosas ideas sobre la efectividad del Método y su capacidad para fomentar las 3CCAP.

Cada piloto incluyó una secuencia estructurada de actividades que enfatizó:

1. **Fase de Autoevaluación inicial:** las personas participantes completaron la Herramienta de Autoevaluación para evaluar sus niveles de referencia en las tres competencias clave de Aprendizaje Permanente.
2. **Implementación de actividades:** las personas formadoras facilitaron actividades basadas en el Método PRISCILA
3. **Fase de Autoevaluación final:** al final del piloto, las personas participantes repitieron la Autoevaluación para medir el progreso y la mejora de competencias.
4. **Recolección de observaciones:** se distribuyeron cuestionarios tanto a las personas formadoras como a las personas en proceso de aprendizaje para recoger opiniones cualitativas sobre las herramientas y métodos aplicados.

Los principales objetivos del proceso de Autoevaluación fueron evaluar la capacidad del Método PRISCILA para promover las 3CCAP y probar la capacidad de la Herramienta de Autoevaluación para capturar de manera efectiva las mejoras en las competencias.

3.4.1 Resultados generales del proceso de Autoevaluación

Este párrafo analiza los datos recopilados a través de los cuestionarios de Autoevaluación (Anexos 4 y 5) administrados a las personas participantes de todas las entidades socias involucradas en los programas de formación basados en el Método PRISCILA. El objetivo es evaluar la efectividad del Método en la promoción de las 3CCAP. Las personas participantes autoevaluaron sus habilidades en una escala del 1 (nivel básico, correspondiente a la letra A) al 3 (nivel avanzado, correspondiente a la letra C) antes y después de la formación. El análisis se centra exclusivamente en las personas que completaron tanto el cuestionario de Autoevaluación inicial como el final y que no superaron el número máximo de ausencias permitidas para la validación del programa. Se consideraron un

total de 66 resultados, distribuidos de la siguiente manera: 23 personas participantes de La Xixa y ACATHI, 11 de HASAT, 16 de Cantieri Meticci y 16 de VHS. Las siguientes secciones presentan un análisis detallado de los datos iniciales, las mejoras observadas, las correlaciones estadísticas y las conclusiones.

Tabla 4: Resultados del proceso de Autoevaluación de la competencia CPSAA

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)		
Indicadores (P1, P2, P3, P4)	Media (fase previa a la evaluación)	Media (fase posterior a la evaluación)
Soy consciente y expreso emociones, pensamientos, valores y comportamientos personales	1.80	2.42
Soy consciente de las emociones, experiencias y valores de los demás.	1.65	2.21
Escucho a los demás y participo en conversaciones con confianza, asertividad y reciprocidad.	1.76	2.11
Entiendo y adopto nuevas ideas, enfoques, herramientas y acciones en respuesta a contextos cambiantes	1.76	2.2

La competencia CPSAA mostró una mejora notable en las habilidades autopercibidas después del programa piloto. Las autoevaluaciones iniciales revelaron una base modesta, con una puntuación media previa a la formación de 1.74.

El indicador con la puntuación más baja fue “Soy consciente de las emociones, experiencias y valores de otras personas”, con un 1.65. Esta línea de base sugiere que, al inicio, las personas participantes calificaban sus competencias personales y sociales en un nivel básico, lo que refleja la complejidad de la autoconciencia y la necesidad de prácticas de reflexión y fortalecimiento de la autoestima.

Los talleres contribuyeron a un crecimiento significativo en todos los indicadores, con una mejora general del 28.7% en esta área de competencia. Destacaron especialmente:

- Soy consciente y expreso emociones, pensamientos, valores y comportamientos personales que mejoró en un 34.4%.
- Soy consciente de las emociones, experiencias y valores de otras personas, que aumentó en un 33.9%.

Estos resultados subrayan el impacto positivo del enfoque centrado en la persona, que prioriza la autorreflexión, la empatía, el pensamiento crítico y las habilidades interpersonales. Las personas formadoras informaron que la combinación estructurada de actividades y su orientación no solo impulsó el desarrollo de habilidades, sino que también fortaleció la capacidad para reconocer y expresar el propio crecimiento personal.

A pesar de estos avances, las limitaciones del cuestionario impiden identificar con precisión los

mecanismos específicos detrás de esta mejora. No obstante, los análisis cualitativos sugieren que la integración de prácticas reflexivas y estrategias centradas en la persona ayudaron a internalizar y aplicar las competencias de manera efectiva. Esto resalta la importancia de entornos de apoyo y metodologías específicas para fomentar experiencias de aprendizaje transformadoras (ver capítulo 5).

En conclusión, el ámbito CPSAA emergió como uno de los que más mejoras mostraba, reafirmando el valor de la formación a través de enfoques de aprendizaje personalizados, reflexivos e interactivos.

Tabla 5: Resultados del proceso de Autoevaluación del CCEC.

Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)		
Indicadores (IN1, IN2, IN3, IN4)	Media (fase previa a la evaluación)	Media (fase posterior a la evaluación)
Reconozco las diferencias como una oportunidad positiva	2.08	2.38
Conozco y puedo compartir mi propia cultura para aprender más sobre otras	1.98	2.32
Puedo mostrar respeto por las otras personas, sus antecedentes y situaciones	2.15	2.47
Puedo participar en dinámicas de grupo para la resolución de problemas	2.14	2.38

La Competencia en conciencia y expresión cultural mostró un crecimiento moderado tras la formación piloto, con una mejora general del 14.4%, un aumento menor en comparación con otras áreas de competencia, que superaron el 20% de crecimiento. Las puntuaciones previas a la formación revelaron que este ámbito era el más desarrollado en la línea de base, con tres de cuatro indicadores ya por encima de una puntuación de 2.

Sin embargo, el indicador “Conozco y puedo compartir mi propia cultura para aprender más sobre otras” destacó como el menos desarrollado, con una puntuación media previa a la formación de 1.98, alcanzando apenas el nivel básico. Este resultado puede atribuirse a la complejidad del indicador, ya que requiere no solo conciencia cultural, sino también la capacidad de articular y compartir la propia identidad cultural de manera significativa. Además, las personas provenientes de diversos entornos sociales, culturales y educativos pueden interpretar y aplicar esta competencia de manera diferente, lo que añade capas de complejidad a su Autoevaluación.

A pesar de ser el indicador menos desarrollado al inicio, mostró el mayor crecimiento relativo dentro del ámbito, con una mejora del 17.2%. Este avance sugiere que las actividades de formación abordaron eficazmente los desafíos relacionados con el intercambio cultural y la autoexpresión. Asimismo, todos los indicadores mejoraron al finalizar la formación, lo que indica que las personas participantes percibieron avances significativos en su capacidad para reconocer las diferencias como oportunidades, respetar los antecedentes culturales de otras personas y participar en la resolución de problemas en grupo.El crecimiento general relativamente menor podría reflejar

la familiaridad previa de las personas participantes con contextos interculturales o la sutileza de los cambios en actitudes y comportamientos profundamente arraigados. También subraya la necesidad de continuar enfatizando actividades estructuradas y reflexivas que profundicen la conciencia cultural y la comprensión mutua. Estos hallazgos destacan el valor de integrar la competencia cultural en los programas de formación, al tiempo que señalan áreas donde un mayor refinamiento podría mejorar los resultados del aprendizaje.

Tabla 6: Resultados del proceso de Autoevaluación de la competencia CCA

Competencia en ciudadanía activa (CCA)		
Indicadores (C1, C2, C3, C4)	Media (fase previa a la evaluación)	Media (fase posterior a la evaluación)
Aprovecho la oportunidad para hacer o decir algo que pueda ser útil para mí o para el grupo.	1.58	2.09
Puedo desarrollar ideas que resuelvan problemas	1.86	2.09
Reconozco la importancia de compartir recursos con otras personas	1.92	2.48
Puedo imaginar un futuro deseable	1.97	2.38

Los datos demuestran que el Método PRISCILA ha fomentado eficazmente el desarrollo de habilidades en el ámbito de la Competencia en Ciudadanía Activa. En general, se reportó una mejora del 23.5%.

En particular, el primer indicador, “Aprovecho la oportunidad para hacer o decir algo que pueda ser útil para mí o para el grupo”, mostró la mayor mejora percibida, con un aumento del 32.3%. De manera similar, el tercer indicador, “Reconozco la importancia de compartir recursos con otras personas”, también registró una mejora significativa, con un incremento del 29.2%.

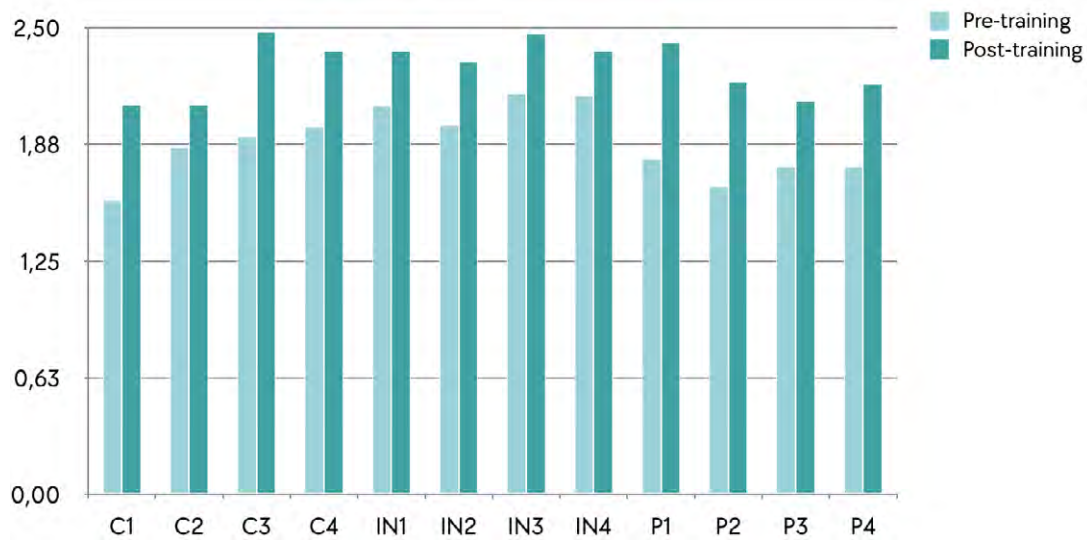
A partir de estos análisis iniciales, parece que el indicador “Puedo desarrollar ideas que resuelvan problemas” requiere mayor atención en futuras intervenciones, ya que mostró un aumento más modesto, pasando de una puntuación promedio de 1.86 a 2.09 (+12.4%).



Sin duda, las metodologías en las que se basa el Método PRISCILA fomentan la reflexión tanto sobre la propia situación como sobre la de las otras personas. Esta reflexión se facilita a través de actividades que oscilan continuamente entre las dimensiones personal y colectiva, un aspecto clave para desarrollar habilidades valiosas en ambos contextos.

El siguiente histograma ofrece una visión general de la mejora alcanzada en cada área de competencia mediante la implementación del Método PRISCILA:

Figura 3: Comparación de los resultados de la Autoevaluación antes y después de la formación



Como se muestra en el gráfico adjunto y se respalda con los datos proporcionados, queda claro que el proyecto PRISCILA ha desarrollado con éxito un Método que aborda de manera efectiva el objetivo de fomentar tres de las ocho competencias clave para el Aprendizaje Permanente.

3.4.2 Resultados de la encuesta de satisfacción de la Herramienta de Autoevaluación para el alumnado

Basándonos en las encuestas realizadas a las personas en proceso de aprendizaje y a las formadoras, pudimos identificar fortalezas y áreas de mejora en el uso de las herramientas de Autoevaluación. Las preguntas dirigidas a las personas en proceso de aprendizaje se centraron en aspectos como la claridad de las herramientas, su impacto en la reflexión sobre las Tres Competencias clave para el Aprendizaje Permanente (3CCAP) y su efectividad para evaluar tanto habilidades preexistentes como adquiridas durante la formación.

El cuestionario ([Anexo 7](#)) fue diseñado en un formato accesible para facilitar la Autoevaluación y fomentar una valoración integral de la experiencia. Cada pregunta estaba seguida por una escala de Likert del 1 al 5, en la que las puntuaciones correspondían a “Totalmente de acuerdo,” “De acuerdo,” “Neutral,” “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo.”

La herramienta tenía el siguiente aspecto:

Figura 4: Representación gráfica de la escala de Likert utilizada para las respuestas al cuestionario

POR FAVOR COMPLETA ESTA TABLA (FÁCIL Y RÁPIDO) SEGÚN TU OPINIÓN				
Muy de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
				

La encuesta fue presentada a todas las personas participantes, y solo se consideraron las respuestas de las 63 que completaron el cuestionario en su totalidad, sin omitir ninguna respuesta. Es importante destacar que, aunque la herramienta utilizaba una escala del 1 al 5, donde 1 representaba “Totalmente de acuerdo” y 5 “Totalmente en desacuerdo”, los valores en la tabla siguiente han sido invertidos para mayor claridad. De este modo, en este contexto, 1 corresponde a desacuerdo y 5 a un alto nivel de acuerdo.

Tabla 7: Resultados de la encuesta de satisfacción de las personas participantes sobre el método de evaluación

Pregunta de la encuesta para el alumnado	Media
Las “Herramientas de Autoevaluación” eran fáciles de entender.	3.6
Las “Herramientas de Autoevaluación” me ayudaron a comprender las 3CCAP (Competencia personal, social y de aprender a aprender; Competencia en ciudadanía activa y Competencia en conciencia y expresión cultural)	3.7
Las “Herramientas de Autoevaluación” fueron útiles para reflexionar sobre mis competencias actuales.	4.0
Las “Herramientas de Autoevaluación” fueron útiles para reflexionar sobre mis nuevas competencias.	3.9
Las “Herramientas de Autoevaluación” me ayudaron a evaluarme a mí y a mi comportamiento durante la formación	4.0

A pesar de que todas las respuestas estuvieron por encima de la media, la puntuación más baja se otorgó a la claridad de las herramientas (3.6). En contraste, la utilidad de las herramientas para fomentar la autorreflexión sobre competencias preexistentes y nuevas destacó como el aspecto más sólido, con puntuaciones de 4.0 y 3.9, respectivamente. Este hallazgo es particularmente significativo, ya que está alineado con los objetivos del proyecto y con el marco teórico del enfoque centrado en la persona y la metodología de Autoevaluación. Estas herramientas fueron diseñadas para reconocer y valorar tanto las habilidades preexistentes como las recién adquiridas, permitiendo comprender y apreciar mejor su desarrollo a través del Método PRISCILA. El énfasis en la autorreflexión es clave para el empoderamiento de las personas en proceso

de aprendizaje, brindándoles herramientas para tomar decisiones informadas y fortalecer su sentido de agencia (Bacigalupo et al., 2016). Al evaluar críticamente sus propias competencias y comportamientos, el Método PRISCILA no solo mejora su autoconciencia, sino que también refuerza su capacidad para desenvolverse y adaptarse en contextos de aprendizaje y profesionales complejos.

Además, este tipo de aprendizaje basado en la Autoevaluación resulta especialmente empoderador para las personas migradas, cuyas experiencias de vida a menudo les exigen demostrar continuamente su capacidad de adaptación y sus competencias en entornos nuevos y desafiantes.

3.4.3 Resultados de la encuesta de satisfacción de la Herramienta de Autoevaluación para personas formadoras

La encuesta de satisfacción sobre la Herramienta de Autoevaluación para personas formadoras (Anexo 8) incluyó preguntas cerradas con una escala de Likert del 1 al 6 (desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”) y una pregunta abierta para comentarios adicionales. Estas respuestas proporcionaron información valiosa sobre la efectividad de la herramienta y posibles áreas de mejora.

Es importante destacar que uno de las personas socias decidió tratar las preguntas como abiertas, ofreciendo retroalimentación cualitativa en lugar de calificaciones numéricas. La encuesta se llevó a cabo con dos personas formadoras por cada piloto, sumando un total de ocho participantes.

Por ello, se realizó un análisis integral que combinó tanto los resultados cuantitativos como las observaciones cualitativas, con el objetivo de ofrecer una comprensión holística de la retroalimentación proporcionada.

Tabla 8: Resultados de la encuesta de satisfacción de las personas formadoras sobre el método de evaluación

Pregunta de la encuesta para personas formadoras	Tipo de pregunta
¿En qué medida la Herramienta de Autoevaluación resultó fácil y clara para las personas participantes?	Pregunta cerrada
¿Cuál fue la opinión de quienes participaron sobre el formato (lenguaje, longitud, claridad de las descripciones y pertinencia)?	Pregunta cerrada
¿Con qué precisión los comportamientos descritos en la evaluación reflejan las experiencias de quienes participaron en la formación?	Pregunta cerrada
¿En qué medida han sido claras y útiles las instrucciones proporcionadas para rellenar la herramienta?	Pregunta cerrada
¿Qué dificultades se encontraron y qué sugerencias se hicieron para mejorar la herramienta?	Pregunta cerrada

¿Cómo se administró la herramienta? ¿Qué funcionó bien y qué podría mejorarse?	Pregunta cerrada
¿Tiene alguna otra sugerencia para futuras actividades?	Pregunta abierta

Desde la perspectiva de las personas formadoras, se valoró el enfoque innovador de la Herramienta de Autoevaluación, cuyo objetivo era cuestionar las dinámicas tradicionales de poder en los procesos de evaluación. Sin embargo, señalaron dificultades para comunicar su propósito y complejidad, especialmente a personas en situación de marginación, quienes a menudo enfrentan desafíos con el lenguaje abstracto y las prácticas de evaluación sistematizadas. Los principales problemas identificados incluyeron la necesidad de instrucciones y terminología más claras y simplificadas para garantizar la accesibilidad y la pertinencia en función de las experiencias propias. Algunas personas formadoras destacaron la importancia de conectar los aspectos conceptuales de las competencias con una comprensión más práctica y aplicada. Si bien el proceso de Autoevaluación permitió el empoderamiento de las personas participantes al fomentar la autorreflexión, también requirió un esfuerzo significativo de facilitación para adaptarlo al contexto de aprendizaje. Entre las sugerencias de mejora se incluyeron el enfoque en competencias específicas para un análisis más profundo, la simplificación del lenguaje y la incorporación de oportunidades para una Autoevaluación iterativa que permitiera hacer seguimiento al progreso. En general, el potencial de la herramienta para promover la conciencia y la inclusión fue evidente, aunque necesitaba ajustes para ampliar su impacto.

Como se mencionó anteriormente, los resultados de las experiencias piloto y las encuestas de satisfacción sobre el proceso de Autoevaluación proporcionaron información valiosa sobre la implementación y el impacto del Método PRISCILA. Los hallazgos confirmaron su efectividad para desarrollar las tres competencias clave del proyecto, demostrando su capacidad para fomentar la reflexión crítica, la conciencia cultural y la participación activa entre las personas en proceso de aprendizaje.

Al mismo tiempo, la retroalimentación destacó áreas específicas de mejora, en particular la accesibilidad de la Herramienta de Autoevaluación, la claridad del lenguaje y la necesidad de alinear mejor su contenido con las experiencias vividas por las personas participantes. Además, el proceso subrayó la importancia de brindar apoyo tanto a quienes facilitan como a quienes participan de la formación mediante guías claras y metodologías adaptadas para garantizar una implementación exitosa.

Las sugerencias de las personas formadoras hicieron hincapié en la simplificación de conceptos complejos, el enfoque en competencias específicas para un análisis más detallado y la integración de oportunidades de reflexión iterativa para un mejor seguimiento del progreso individual.

Además de esta retroalimentación, se recopiló información cualitativa durante la fase piloto, recogiendo las perspectivas de las personas formadoras sobre los logros, desafíos y dificultades encontradas en su experiencia colectiva junto con las personas participantes.

En la siguiente sección, se destacarán los aspectos más relevantes de estos aportes. Abordar los desafíos y aprovechar las fortalezas identificadas durante la fase piloto permitirá optimizar el proceso de Autoevaluación y desarrollar directrices y mejores prácticas accionables que apoyen a las organizaciones interesadas en adoptar el Método PRISCILA en sus propios contextos.

3.4.4 Resultados del informe de aplicación de las plantillas de directrices: Comentarios cualitativos del método de Autoevaluación

Los métodos de Autoevaluación empleados durante el proyecto PRISCILA ofrecieron una oportunidad única para explorar cómo diferentes organizaciones adaptaron e implementaron estas herramientas para ajustarse a sus contextos específicos y las necesidades de sus participantes. Para recopilar retroalimentación de las entidades sobre el uso de estas herramientas, se creó el “Informe de Implementación de Herramientas de Evaluación”.

Este informe sirvió como una herramienta para recoger comentarios tanto de las personas participantes y como de las facilitadoras involucradas en la fase piloto del Método PRISCILA. El formato del informe fue diseñado para capturar las experiencias, los desafíos y los aprendizajes adquiridos durante el proceso de implementación. Al completar las secciones, quienes respondieron, proporcionaron información valiosa que ayudó a afinar la metodología PRISCILA, mejorar su implementación y ofrecer un mejor apoyo a futuras organizaciones que la implementen. El objetivo era usar estos comentarios para establecer la mejora continua del Método PRISCILA, garantizando que se consideren las diversas necesidades y contextos en próximas versiones.

A través de los comentarios recogidos durante las experiencias piloto de las organizaciones socias – como La Xixa, ACATHI, Cantieri Meticci, HASAT y VHS – han surgido varios temas importantes, como la adaptación de las herramientas a diversas metodologías, el fomento del empoderamiento de las personas participantes y la atención a los desafíos relacionados con la usabilidad y la inclusividad.

Estos aportes resaltan cómo enfoques creativos, interactivos y culturalmente sensibles pueden mejorar la efectividad de los marcos de Autoevaluación. Al examinar estos estudios de caso, esta sección profundiza en los desafíos y soluciones extraídas de sus experiencias colectivas de Autoevaluación, preparando el terreno para reflexiones más amplias sobre el papel de la Autoevaluación en el fomento del aprendizaje, la inclusión y el crecimiento personal. En particular:

Autoevaluación de las personas participantes y socias

Los comentarios de las organizaciones La Xixa, ACATHI, Cantieri Meticci, VHS y HASAT subrayan la importancia de enfoques interculturales e inclusivos en las herramientas de Autoevaluación, destacando su impacto transformador cuando se implementan de manera efectiva.

Las herramientas utilizadas en el proceso de Autoevaluación fueron adaptadas para ajustarse mejor a metodologías no formales y a las necesidades de personas participantes con menos oportunidades, simplificando el lenguaje y traduciendo los materiales al español para mejorar la usabilidad. Se reportó que:

“Las personas participantes y las personas formadoras dieron comentarios positivos, destacando la reflexión colectiva y el empoderamiento personal”.

También se hicieron esfuerzos para cerrar la brecha de alfabetización digital proporcionando orientación personalizada y asegurando que las personas migradas sin documentación pudieran acceder a las credenciales, manteniendo al mismo tiempo su privacidad. Se destacó que:

“La inclusividad fue vital, permitiendo que todas las personas participantes tuvieran acceso a las herramientas independientemente de su estatus”.

Los desafíos relacionados con la falta de familiaridad con las prácticas reflexivas vinculadas a los procesos de aprendizaje se abordaron mediante el apoyo por pares, ayudas visuales y herramientas adaptadas, con el reconocimiento de que:

“Los materiales adaptados ayudaron a las personas participantes a relacionarse con el proceso y navegarlo”.

La retroalimentación de las personas participantes se integró activamente, y la sensibilidad cultural fue un componente clave del enfoque. Se utilizaron actividades como el Teatro Foro y ejercicios visuales, con la observación de que:

“Una comunicación clara y herramientas culturalmente alineadas construyeron confianza, permitiendo una Autoevaluación significativa y un crecimiento personal”.

El papel de la persona formadora: la facilitación de todo el proceso de Autoevaluación.

Las personas formadoras de La Xixa y ACATHI destacaron su papel fundamental en la creación de un entorno empoderador a través del proceso de Autoevaluación en el proyecto PRISCILA. La Xixa compartió que el proceso fomentó la autorreflexión y el autoconocimiento, señalando que tanto las personas formadoras como las participantes se sintieron orgullosas de su capacidad para identificar y comprender sus competencias:

“Las personas participantes y las personas formadoras dieron comentarios positivos sobre el proceso de evaluación... generando empoderamiento personal y orgullo por ser capaces de reconocer e identificar los indicadores.”

ACATHI subrayó lo importante que fue crear un espacio seguro para grupos tradicionalmente marginados, como personas migradas y personas LGBTQI+, donde se validaran sus experiencias y voces.

Las personas formadoras trabajaron en simplificar aún más las herramientas y en ofrecer materiales de apoyo adicionales. Por ejemplo, sugirieron centrarse en una competencia por sesión para que el proceso fuera más manejable. ACATHI también recomendó sesiones preparatorias para mejorar la alfabetización digital, como la introducción de perfiles Europass, con el fin de asegurar que las personas participantes estuvieran mejor equipadas para interactuar con las herramientas de manera efectiva. Esto refleja el papel esencial de las personas formadoras en la adaptación del proceso para ajustarse a las necesidades diversas de las personas en proceso de aprendizaje, asegurando que se mantuviera accesible y empoderador.

Retos y soluciones: Hacia la adopción de buenas prácticas para las directrices

Los principales desafíos incluyeron la falta de familiaridad con las metodologías de Autoevaluación, las barreras de alfabetización y de idioma.

El desafío principal reportado fue la adaptación de las herramientas de evaluación a la realidad de las personas participantes e integrarlas en la formación. Se destacó:

“El principal desafío fue adaptar las herramientas de evaluación y los indicadores a la realidad y metodología de nuestra formación y las personas participantes, y capacitar a las personas facilitadoras para usar e integrar estas herramientas en la formación misma”.

Las estrategias para superar esto incluyeron la simplificación de documentos y el uso de actividades introductorias para ayudar a las personas participantes a familiarizarse con el proceso. También se destacó la importancia de ofrecer orientación clara y abordar la inclusión digital, con la siguiente declaración:

“Adaptar la orientación y crear sesiones dedicadas a Europass y microcredenciales fueron pasos esenciales, aunque las limitaciones de tiempo redujeron la profundidad de estas actividades”.

El uso de metodologías creativas, como la imaginaria simbólica, fue destacado para hacer que los conceptos abstractos fueran más comprensibles. Se observó que:

“Las actividades interactivas y cooperativas ayudaron a reducir el aislamiento de las Autoevaluaciones individuales, fomentando un compromiso más profundo”

Los mediadores culturales jugaron un papel importante, aunque su disponibilidad fue limitada. También se destacó la falta de familiaridad de las personas participantes con las prácticas reflexivas, ya que:

“El formato de la Autoevaluación era desconocido para la mayoría de las personas participantes”.

Las sesiones preparatorias, la colaboración por pares y las instrucciones claras fueron enfatizadas como cruciales para abordar estas brechas, añadiendo que:

“El apoyo por pares fue esencial para ayudar a las personas en proceso de aprendizaje a navegar procesos desconocidos”.

Entre todas las entidades socias, la información compartida hace hincapié en adaptar las herramientas a las personas participantes, fomentar espacios seguros y perfeccionar continuamente los métodos para garantizar su inclusión y su capacitación.

Los resultados recopilados tanto de los comentarios cuantitativos (a través de la encuesta) como de las percepciones cualitativas (mediante el Informe de Implementación de Directrices) fueron fundamentales para dar forma a las recomendaciones presentadas en el Capítulo 5. Estos hallazgos proporcionan una hoja de ruta clara para el refinamiento continuo del Método y su aplicación más amplia.

Capítulo 4

Marco de

microcredenciales

PRISCILA

Capítulo 4

Marco de microcredenciales PRISCILA

En el ámbito de la educación no formal, el panorama europeo y nacional sigue siendo muy fragmentado en lo que respecta a las credenciales, relacionadas con su formato (papel, electrónico, virtual, etc.), su conexión con los marcos de competencias y habilidades existentes (europeos o nacionales/regionales), su nivel de reconocimiento en los sistemas nacionales (o la falta del mismo), su conexión con esquemas específicos de financiación, etc.

Este panorama fragmentado está reduciendo las oportunidades de movilidad de las personas, tanto en términos de competencias entre el empleo y la educación, como geográficas, especialmente para aquellas personas que no tienen acceso directo al reconocimiento de la educación formal y para aquellas que se encuentran en tránsito entre contextos.

Se identifica una necesidad clara de incluir las actividades y los proveedores de aprendizaje no formal en los mecanismos generales de reconocimiento de competencias y habilidades, así como en los ecosistemas de credenciales. Esto incluiría, por ejemplo, el tipo de credenciales que pueden ser emitidas por los proveedores no formales, los procesos para asegurar la calidad que son viables para tales entidades y el acceso a las infraestructuras nacionales y europeas para credenciales digitales, apoyando también la interoperabilidad técnica entre las credenciales emitidas por el sector formal y el no formal.

4.1 ¿Qué son las microcredenciales?

En este contexto, el Enfoque PRISCILA fue desarrollado para incluir credenciales digitales tanto para las personas en proceso de aprendizaje como para las personas formadoras en el ciclo organizado bajo su marco. Este fue diseñado en forma de microcredenciales, siguiendo lo más fielmente posible el modelo europeo de microcredenciales propuesto por la Recomendación del Consejo sobre un enfoque europeo de las microcredenciales para el Aprendizaje Permanente y la empleabilidad (Comisión Europea, 2022).

4.1.1 Definiciones básicas de credenciales y microcredenciales

¿Qué es una credencial de educación en general?

- Una credencial de educación es una declaración emitida por una organización a una persona en proceso de aprendizaje, documentando su aprendizaje.
- Es un documento que certifica el nivel de aprendizaje alcanzado o el dominio de una habilidad o competencia específica.
- Proporciona evidencia o demuestra la finalización de una actividad de aprendizaje.
- Ejemplos de credenciales incluyen el diploma, el expediente académico, el certificado, la insignia, la licencia, etc.

¿Qué es una microcredencial en el enfoque europeo?

- Una microcredencial es el registro de los resultados de aprendizaje que ha adquirido tras un itinerario de aprendizaje breve. Estos resultados de aprendizaje se han evaluado de acuerdo

con normas transparentes y claramente definidas.

- Los cursos vinculados a microcredenciales buscan dotar a quienes aprenden de conocimientos, habilidades y competencias concretas que responden a necesidades sociales, personales, culturales o del mundo laboral.
- Las microcredenciales se basan en la garantía de calidad, siguiendo las normas acordadas en el sector o ámbito de actividad correspondiente, asegurando la validez y fiabilidad de la credencial.

4.1.2 Enfoque PRISCILA en el modelo europeo

Basado en el análisis del modelo europeo y sus principios clave, se identificaron los aspectos más relevantes del modelo para los contextos de las organizaciones del proyecto PRISCILA, todas ellas proveedores de educación no formal. La identificación de los aspectos clave en los que centrarse para el enfoque PRISCILA se realizó en función de tres criterios principales:

1. **Aplicabilidad:** Asegurar la relevancia de los principios dentro del ámbito y nivel de trabajo de las organizaciones involucradas en el proyecto.
2. **Viabilidad:** Evaluar si los principios pueden ser implementados dentro de los recursos, el cronograma y la capacidad técnica/administrativa de las organizaciones.
3. **Necesidades y brechas principales:** Identificar áreas en las que las organizaciones tienen procesos poco desarrollados o inexistentes, garantizando que el enfoque se centre en cubrir estas brechas.

Los siguientes principios, extraídos directamente de la literatura de la Comisión Europea, se identificaron como fundamentales para el enfoque PRISCILA, destacando los aspectos más relevantes en azul:

- **Calidad:** Las microcredenciales cuentan con procesos de garantía de calidad, tanto interna como externamente, supervisados por la entidad emisora.
- **Transparencia:** Las microcredenciales son medibles, comparables y comprensibles, e incluyen información clara sobre los resultados de aprendizaje, la carga de trabajo, el contenido, el nivel y la oferta formativa, según corresponda.
- **Relevancia:** Las microcredenciales deben estructurarse como resultados de aprendizaje claramente definidos y diferenciados. Las actividades formativas vinculadas a ellas se revisan y actualizan según sea necesario, en función de las necesidades de aprendizaje identificadas.
- **Evaluación válida:** Los resultados del aprendizaje de las microcredenciales se evalúan en función de estándares transparentes.
- **Proceso de aprendizaje:** Las microcredenciales están diseñadas para apoyar itinerarios de aprendizaje flexibles, incluyendo la posibilidad de sumar, validar y reconocer microcredenciales de diferentes sistemas, incluyendo el aprendizaje no formal e informal.
- **Reconocimiento:** El reconocimiento tiene un valor claro de señalización de los resultados de aprendizaje y abre el camino para una mayor oferta de estas pequeñas experiencias de aprendizaje de manera comparable a través de la UE.
- **Portabilidad:** Las microcredenciales son propiedad del titular de la credencial, se almacenan y comparten fácilmente, y la infraestructura para almacenar los datos está basada en estándares abiertos y modelos de datos (interoperabilidad y verificación de autenticidad de los datos).
- **Centrado en la persona en proceso de aprendizaje:** Las microcredenciales se desarrollan en función de las necesidades específicas del grupo destinatario, que debe estar involucrado en los mecanismos internos y externos de garantía de calidad.
- **Autenticidad:** Las microcredenciales contienen suficiente información para verificar su

autenticidad.

- **Información y orientación:** La información y orientación sobre microcredenciales debe ser incorporada en los servicios de orientación para el Aprendizaje Permanente (Comisión Europea, 2022).

Se **prestó especial atención al aspecto de calidad**, también debido a la consideración de que, si bien los proveedores de educación no formal generalmente realizan actividades de garantía de calidad, a menudo estas no están estructuradas, no están formalizadas o no se siguen y reportan de manera consistente, como ocurre en los proveedores de educación más institucionalizados.

Figura 5 - Descripción del aspecto de calidad del modelo europeo de microcredenciales (Comisión Europea, 2021)



Quality

Micro-credentials are subject to **internal and external quality assurance** by the system producing them (e.g. the education, training or labour market context in which the micro-credential is developed and delivered). Quality assurance processes must be **fit-for-purpose, be clearly documented, accessible, and meet the needs** of learners and stakeholders.

External quality assurance is based primarily on the **assessment of providers** (rather than individual courses) and the effectiveness of their internal quality assurance procedures.

External quality assurance is conducted in line with:

- **Annex IV of the European qualifications framework Recommendation**, where applicable;
- the **Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area**, where applicable;
- the **European quality assurance reference framework (the EQAVET Framework) in the field of vocational education and training**, where applicable;
- **other quality assurance instruments**, including registries and labels, to build public trust in micro-credentials, where applicable.

Providers should make sure that **internal quality assurance** covers all the following elements:

- the **overall quality of the micro-credential itself**, based on the standards referred to below
- the **quality of the course**, where applicable, leading to the micro-credential
- **learners' feedback** on the learning experience leading to the micro-credential; and
- **peers feedback**, including other providers and stakeholders, on the learning experience leading to the micro-credential

4.2 Enfoque central de las microcredenciales Priscila

Basado en lo anterior, se diseñó el enfoque central del Marco de microcredenciales PRISCILA, resumido de la siguiente manera:



Relevante y centrado en la persona

La metodología, el diseño de las herramientas y el enfoque piloto son co-diseñados por las entidades socias y están basados en las necesidades de sus grupos. Además, los métodos de evaluación son diversos y apropiados para los usuarios: evaluación grupal, autoevaluación y observaciones.



Evaluación válida

Los marcos de referencia para la evaluación están basados en marcos europeos establecidos (principalmente LifeComp y ENTREComp), con el diseño personalizado de indicadores en un enfoque basado en rúbricas, teniendo en cuenta también las necesidades específicas de las organizaciones y de sus grupos objetivo. Las herramientas de evaluación se publican de forma abierta.



Garantía la calidad

Los dos métodos principales seleccionados para las actividades de garantía de la calidad

son la revisión por pares y la retroalimentación de las personas en proceso de aprendizaje.



Transparente, auténtica y portable

Se emite una microcredencial digital para cada persona en proceso de aprendizaje a través de la infraestructura de Credenciales Digitales Europeas. El modelo de datos de la credencial se basa en el Modelo de Aprendizaje Europeo. El modelo de datos se publica de forma abierta.

4.3 Actividades de garantía de la calidad en la educación no formal

Las Recomendaciones del Consejo de la UE (2022) indican que los proveedores deben garantizar que sus procedimientos internos de garantía de la calidad (QA) también incluyan a los pares y a las personas en proceso de aprendizaje (Comisión Europea, 2022). Esto es especialmente importante para la educación no formal, donde no existe un estándar específico para la garantía de la calidad a nivel europeo y, además, no está implementado en la mayoría de los países europeos.

Además, la Guía para diseñar expedir y reconocer microcredenciales de la Fundación Europea para la Formación (European Training Foundation, 2022) señala que los métodos de evaluación relevantes (para los resultados de aprendizaje y las personas en proceso de aprendizaje) y la garantía de la calidad de estos métodos son esenciales para el proceso de microcredenciales, también en actividades de educación no formal, en particular para apoyar el posible reconocimiento/validación de las competencias adquiridas en los itinerarios formativos.

Finalmente, se tuvo en cuenta el enfoque de garantía de la calidad propuesto por la EAEA (Asociación Europea para la Educación de Adultos), que se puede resumir en los siguientes principios clave: ético, humanista y holístico; específico para cada nivel educativo; con la participación directa de las personas en proceso de aprendizaje en los procedimientos para la garantía de la calidad; transparente en términos de procesos de calidad; proporcionando un contexto e infraestructura habilitadores; disponibilidad de un sistema de asesoramiento para todos los proveedores de educación; sistema de indicadores que considere las necesidades y características de todos los niveles educativos; enfoque en el desarrollo del personal como aspecto fundamental del sistema de garantía de calidad (European Association for the Education of Adults, 2022).



Con base en estas consideraciones, dentro del Marco PRISCILA, la Estrategia de Garantía de la Calidad PRISCILA y sus actividades relacionadas con el diseño y emisión de microcredenciales se enfocan en:

- Asegurar la calidad de los modelos de formación (que son la base para los pilotos en cuatro países) y de los métodos de evaluación para las personas en proceso de aprendizaje.
- Dos tipos de actividades de garantía de la calidad: retroalimentación por parte de las personas en proceso de aprendizaje y revisión por pares, tanto para la experiencia de aprendizaje que conduce a la microcredencial como para los métodos de evaluación.

Las actividades de garantía de la calidad fueron desarrolladas e implementadas a nivel internacional (de consorcio, entre países, con modelos comunes de PRISCILA) y a nivel nacional (en contexto, en la organización o a nivel local, con modelos personalizados).

4.3.1 Cartografía inicial y análisis de necesidades

Como primer paso en el diseño de la estrategia de garantía de calidad para PRISCILA, se realizó un ejercicio de mapeo con las entidades involucradas para identificar las actividades de garantía de calidad ya existentes en las organizaciones y el interés o la viabilidad de actividades de este tipo específicamente diseñadas para PRISCILA. A continuación, se resumen los resultados de este ejercicio inicial.

Tabla 9: Correspondencia entre las actividades de garantía de calidad existentes y los intereses de garantía de calidad de PRISCILA

País	Tipo de proceso	Personas participantes	Formato	Duración	Personas facilitadora actividades	Enfoque y contenido
España	Revisión por pares	Personas facilitadoras/ formadoras de talleres de aprendizaje no formal	Breve reunión de intercambio en grupo (5p)	1h	Persona directora	Métodos de evaluación (Tabla de Restitución para la persona formadora)
Italia	Revisión por pares	Personas Tutoras expertas de centros de personas migradas; personas mediadoras interculturales; personas artistas expertas de personas migradas.	2 Breve reunión de intercambio en grupo	1.30 h	Persona experta, Persona mediadora intercultural	Métodos de evaluación (Tabla de Restitución para la persona formadora)
España	Revisión por pares	Personas facilitadoras/ formadoras de talleres de aprendizaje no formal	Breve reunión de intercambio entre grupos tras los talleres	1h	Persona directora	Modelo de aprendizaje y métodos de evaluación (Tabla de Restitución para la persona formadora)
Alemania	Revisión por pares	Personas formadoras/ profesoras de idiomas en "cursos de integración"	Breve reunión de intercambio en grupo	1h	Personas educadoras	Métodos de evaluación (Tabla de Restitución para la persona formadora)
España	Observaciones de las personas participantes	Personas adultas migradas	Cuestionario en línea	15'	Personas formadoras	Método de evaluación (Tablas de Restitución para el alumnado)

España	Observaciones de las personas participantes	Personas adultas migradas	Evaluación informal con metodologías TO y DP	30'	Personas formadoras	Evaluación de la experiencia
Turquía	Observaciones de las personas participantes	Personas adultas migradas	Cuestionario en línea	15'	Personas formadoras	Método de evaluación (Tablas de restitución para el alumnado)
Turquía	Observaciones de las personas participantes	Personas adultas migradas	Evaluación informal con metodologías TO y DP	30'	Personas formadoras	Evaluación de la experiencia
Turquía	Revisión por pares	Personas facilitadoras/ formadoras de los talleres	Breve reunión de intercambio entre grupos tras los talleres	1h	Personas formadoras	Modelo de aprendizaje y métodos de evaluación (Tabla de restitución la persona formadora)

4.3.2 Métodos para garantizar la calidad de la educación no formal

Después de este mapeo inicial y basándose en los resultados, se identificaron buenas prácticas y métodos generales para los dos tipos de actividades, que sirvieron como base para el enfoque de garantía de calidad de PRISCILA.

En cuanto a **las actividades de revisión por pares**, se consideraron dos enfoques en particular como inspiración:

- Proyecto europeo ONE – Redes para la Calidad en el Aprendizaje de Adultos - Manual de revisión por pares para el aprendizaje de Adultos (<https://www.adult-learning.eu/en/>)
- Instituto Esloveno de Educación de Adultos (SIAE) – Sistema de Calidad en la Educación de Adultos (<https://kakovost.acs.si/>)

En cuanto a **la retroalimentación de las personas en proceso de aprendizaje**, según el enfoque propuesto por la ETF – (Fundación Europea para la Formación, 2022, p.15): “Al recopilar la retroalimentación de las personas en proceso de aprendizaje sobre la experiencia de aprendizaje, los proveedores deben permitir que las personas en proceso de aprendizaje participen como contrapartes iguales en el proceso interno de garantía de calidad (ver también el Capítulo 9 de la guía). Asumir la responsabilidad de co-creación de la mejora de la experiencia de aprendizaje es

esencial para desarrollar habilidades y competencias colaborativas necesarias tanto en el mercado laboral como en la sociedad en general.

Considerando el modelo de Kirkpatrick para la retroalimentación y evaluación de las personas en proceso de aprendizaje sugerido por la Guía de la ETF, el Método PRISCILA, tal como se presenta más a fondo en el Capítulo 3 (explicación del marco de evaluación), se centra en los niveles de Reacción y Aprendizaje, al menos en su iteración inicial.

Tabla 10: Modelo Kirkpatrick de evaluación de la formación (Fundación Europea para la Formación, 2022, p.15)

Table 4: Kirkpatrick model of evaluating training.

Level	Evaluation Target	Evaluation Period	Evaluation Methods
1 - Reaction	Participants' immediate reactions to the learning program – satisfaction, engagement and perceived relevance of the learning.	During the course or immediately after.	Post-learning surveys, questionnaires and informal discussions.
2 - Learning	Participants' acquisition of the intended knowledge, skills, and attitudes from the learning program	At the end of the course.	Assessment tools including tests, quizzes, examinations, demonstrations etc. (see Chapter 6).
3 – Behaviour	Participants' application of their newly acquired knowledge and skills in their work or daily life.	Weeks to months after the end of the course.	Interviews with students or their tutors, or employers to review performance data.
4 – Results	Overall impact of the learning programme on its intended target group or audience.	Months after course (typically 12-24).	Analysis of key performance indicators (KPIs), financial data, or other organisational metrics.

Source: Content adapted from Kirkpatrick and Kirkpatrick (2016).

Basándose en el mapeo inicial de las prácticas y necesidades de las entidades socias y en la exploración de algunos métodos establecidos, se diseñaron las siguientes actividades específicas para el enfoque de garantía de calidad de PRISCILA, tanto para la revisión por pares como para la retroalimentación de por parte de las personas en proceso de aprendizaje.



4.3.3 Actividades de revisión por pares de PRISCILA

Dentro del enfoque PRISCILA, las actividades de revisión por pares están diseñadas para antes y después de la formación, con dos métodos principales: revisión de los métodos de evaluación (antes y después de la formación); revisión de los modelos de aprendizaje (después de la formación).

Aunque idealmente este proceso también debería incluir una actividad de revisión por pares de los modelos de aprendizaje antes de la formación, esto resultó no ser factible en la fase inicial debido al tiempo disponible para desarrollar los métodos e implementar la primera formación. Por lo tanto, la metodología se mejora para la segunda parte del programa de formación PRISCILA, que es una actividad de desarrollo de capacidades dirigida a personas formadoras y profesionales. La metodología mejorada se incluirá en el Manual PRISCILA para profesionales, que se publicará en 2025.

Tabla 11: Actividades de revisión por pares en el enfoque PRISCILA: Métodos y mejoras

Tipo de proceso	Participante	Formato	Duration	Facilitadora	Contenido	Herramientas sugeridas
Revisión por pares	Personas facilitadoras y formadoras de talleres de aprendizaje no formal, personas mediadoras interculturales, (tanto personas formadoras de PRISCILA -que no forman parte del equipo de diseño de la formación y forman parte del equipo- como formadoras externas).	Breve reunión de grupo (previa y posterior al taller)	1-2 horas	Persona formadora o mediadora de proyectos	Métodos de evaluación (UNIBO)	Tabla de restitución para personas formadoras (UNIBO) y grupos de discusión con preguntas abiertas (EAEA)

Revisión por pares	Personas facilitadoras y formadoras de formación no formal, mediadores interculturales (sólo para las personas formadoras de PRISCILA que impartieron la formación)	Breve reunión de grupo (después de los talleres)	1 hora	Persona formadora o mediadora de proyectos	Modelos de aprendizaje (HASAT)	Grupo de discusión con preguntas abiertas (EAEA)
Revisión por pares	Todo el equipo de cada entidad que organizó los pilotos	Breve reunión de grupo (después de los talleres)	1 hora	Personas coordinadoras de proyectos coordinadoras de proyectos	Modelos de aprendizaje (HASAT)	WP2 - Formulario piloto de evaluación para las entidades socias (HASAT)

4.3.3.1 Revisión por pares del método de evaluación

El enfoque de esta actividad es realizar una revisión por pares de los métodos de Autoevaluación desarrollados por la UNIBO (Herramientas de Autoevaluación para las personas participantes, antes y después de la formación), tanto con las personas formadoras de PRISCILA (que implementarán el taller) como con personas formadoras externas y expertas.

La Tabla de Restitución para personas formadoras desarrollada por la UNIBO puede administrarse de forma independiente. La explicación de la herramienta está disponible en el Capítulo 3.

Como alternativa, se pueden realizar grupos focales: 1) antes de la formación piloto de PRISCILA, con las personas formadoras de PRISCILA y las revisoras externas; y/o 2) después de la formación piloto de PRISCILA, con las personas formadoras de PRISCILA (que han implementado la formación).

Las herramientas de Autoevaluación se comparten con las personas participantes en la revisión por pares al menos 1 semana antes de la reunión.

Preguntas para el grupo focal previo al taller (personas formadoras de PRISCILA y revisoras externas):

- ¿Qué tan fácil te resulta leer y entender las descripciones de las competencias descritas en la Herramienta de Autoevaluación? ¿Crees que las descripciones son fáciles y accesibles para los grupos con los que trabajamos? Por favor, explica por qué.
- ¿Qué tan claras y útiles te parecen las instrucciones proporcionadas para completar la Herramienta de Autoevaluación? ¿Son fáciles de entender y de explicar para ti en el rol de formadora? En tu opinión, ¿son fáciles de entender para las potenciales participantes de nuestra formación? Por favor, explica por qué.
- ¿Cuál es tu opinión sobre el formato de la Herramienta de Autoevaluación? Por favor, menciona aspectos como el lenguaje, la longitud, la claridad, etc.
- Como persona formadora, ¿cuánto crees que esta Herramienta de Autoevaluación puede ser completada de forma autónoma por las personas de tu grupo? ¿Cuál sería tu enfoque sugerido para su administración (evaluación individual, evaluación grupal, evaluación guiada, cuestionario en línea, etc.)? Por favor, explica por qué.
- ¿Tienes alguna otra sugerencia?

Preguntas para el grupo focal posterior a la actividad (personas formadoras de PRISCILA):

- ¿Qué tan fácil y clara encontraron las participantes la Herramienta de Autoevaluación? ¿Qué pensaron sobre el formato (lenguaje, longitud, claridad de las descripciones, relevancia)? ¿Qué tan bien reflejan los comportamientos descritos sus experiencias? Por favor, explica por qué.
- ¿Qué tan claras y útiles encontraron tus participantes las instrucciones proporcionadas para completar la Herramienta de Autoevaluación? ¿Cómo les explicaste? Por favor, explica.
- ¿Encontraste algún desafío? ¿Cuáles son tus sugerencias para mejorar la herramienta y las instrucciones en el futuro? Por favor, explica.
- ¿Cómo administraste las herramientas de Autoevaluación (evaluación individual, evaluación grupal, evaluación guiada, cuestionario en línea, etc.)? Por favor, explica el enfoque y lo que funcionó bien o puede mejorarse.
- ¿Tienes alguna otra sugerencia para futuras actividades?

4.3.3.2 Revisión por pares de los modelos de aprendizaje - Personas formadoras

El enfoque de esta actividad es realizar una revisión por pares de los talleres y modelos de aprendizaje de PRISCILA, desarrollados por HASAT y la versión personalizada realizada por cada organización asociada según su contexto específico.

Los grupos focales se llevarán a cabo después de la formación piloto de PRISCILA, con las personas formadoras de PRISCILA, para cada organización asociada. También se podrá organizar un grupo focal internacional conjunto una vez que todas las actividades piloto hayan finalizado.

Preguntas para el grupo focal posterior a la actividad (personas formadoras de PRISCILA):

- ¿Qué tan relevantes fueron los modelos de aprendizaje generales de PRISCILA para ti, tu organización y tu contexto? ¿Qué tanto y qué adaptaste para tus talleres locales?
- ¿Cuál es tu percepción sobre la satisfacción de quienes participaron en las actividades?
- ¿Cuál es tu percepción sobre su nivel de compromiso e interacción durante las actividades?
- ¿Qué método/actividad funcionó mejor y cuál no funcionó bien? Por favor, explica por qué.
- ¿Cuáles fueron los principales desafíos y beneficios de la experiencia de aprendizaje, para ti como persona formadora? ¿Y para las personas participantes, en tu percepción?
- ¿Tienes alguna otra sugerencia para futuras actividades?

4.3.3.3 Revisión por pares de los modelos de aprendizaje - Entidades socias

Finalmente, el enfoque de esta actividad es discutir los comentarios de la organización que lleva a cabo la piloto como un equipo completo, incluyendo la perspectiva de una persona responsable, una persona formadora, una persona facilitadora y experta externa, si está involucrada.

Además de la administración independiente del "WP2 - Comentarios de las personas participantes sobre la experiencia piloto (HASAT)", esta actividad puede desarrollarse y/o reforzarse también como un breve grupo focal, utilizando el modelo desarrollado por HASAT como esquema para las preguntas a discutir. La herramienta está disponible en el [Anexo 1](#).

Después de la discusión en el grupo focal, quien coordina el proyecto por parte de cada organización completa el formulario basado en los resultados.

4.3.4 Actividades PRISCILA para compartir comentarios y observaciones de las personas participantes

Dentro del enfoque PRISCILA, la retroalimentación realizada por parte de las personas participantes está diseñada para tener lugar durante o inmediatamente después de las sesiones, con tres herramientas principales: retroalimentación sobre la experiencia de aprendizaje, sobre el método de Autoevaluación (satisfacción, relevancia, nivel de compromiso) y sobre la Herramienta de Autoevaluación (resultados del aprendizaje).

Las herramientas sugeridas para este trabajo sobre la experiencia de aprendizaje y sobre el método de Autoevaluación (satisfacción, relevancia, nivel de compromiso) se describen a continuación.

Las Herramientas de Autoevaluación (antes y después del curso), que se relacionan con las competencias y los resultados de aprendizaje, están disponibles en los Anexos 4 y 5.

Tabla 12: Herramientas de evaluación y observación en el enfoque PRISCILA

Tipo de proceso	Personas participantes	Formato	Duración	Quién dirige la actividad	Enfoque/ contenido	Herramienta sugerida
Comentarios de participantes	Personas adultas migradas	Cuestionario en línea o breve debate abierto	15 min máx	Quien facilita	Método de evaluación (UNIBO)	Tabla de restitución para participantes (UNIBO)
Comentarios de participantes	Personas adultas migradas	Evaluación informal con metodologías TO y DP	30 min	Quien facilita	Evaluación de la experiencia de aprendizaje (HASAT, entidad local)	Debate de grupo basado en preguntas abiertas a partir de los comentarios de las personas participantes

4.3.4.1 Reflexiones colectivas sobre la experiencia de aprendizaje y las estrategias de evaluación

Esta actividad debe realizarse con las personas participantes poco después de la formación o durante la última sesión del curso, en formato de discusión grupal moderada, siguiendo (y adaptando si es necesario) el modelo denominado “Reflexiones sobre la experiencia de aprendizaje”, desarrollado conjuntamente por HASAT (experiencia piloto) y UNIBO (métodos de evaluación). Los resultados de estos procesos se explican en los capítulos 2 y 3 de esta Guía.

El lenguaje y la formulación de las preguntas son intencionalmente simples y coloquiales, y se sugiere mantener el mismo enfoque al traducirlas a los diversos idiomas, aunque las preguntas pueden ser reformuladas y adaptadas según lo necesite la organización o las facilitadoras locales. También es importante mantener la misma estructura que los cuestionarios originales.

Un método eficaz para llevar a cabo esta actividad es organizar una breve discusión abierta de unos 15 minutos cara a cara con las personas participantes en la última sesión, para explicar el propósito y contenido, y luego facilitar la retroalimentación individual, posiblemente con una sesión guiada individual o grupal.

4.4 Creación y expedición de credenciales (digitales)

El marco PRISCILA también propone un enfoque para construir y emitir credenciales que sean verificables, accesibles y disponibles para todas las personas participantes. En este sentido, como se mencionó anteriormente en esta Guía, la Recomendación del Consejo de la UE (Comisión Europea, 2022) indica varios “requisitos” para un modelo ideal de microcredenciales que están específicamente relacionados con el formato de la “credencial”, los cuales recopilamos nuevamente a continuación.

- **Portabilidad:** Capacidad de la persona titular de la credencial para almacenar sus microcredenciales en el sistema de su elección, compartir la credencial con la contraparte de su elección (ya sea a nivel nacional o transnacional) y que todas las partes involucradas en el intercambio puedan entender el contenido y verificar la autenticidad de las credenciales.
- **Transparencia:** Las microcredenciales son medibles, comparables y comprensibles, con información clara sobre los resultados de aprendizaje, la carga de trabajo, el contenido, el nivel y la oferta de aprendizaje, según corresponda.
- **Autenticidad:** Las microcredenciales contienen información suficiente para verificar la identidad de la persona titular, la identidad legal del emisor, y la fecha y lugar de emisión de la microcredencial.

Además, la recomendación del cosejo aclara que los proveedores de microcredenciales son instituciones y organizaciones de educación y formación, agentes sociales (organizaciones que representan a personas trabajadoras y empleadoras, sectores productivos, organizaciones de la sociedad civil y servicios públicos de empleo (SPE), las autoridades regionales y nacionales y otros agente que diseñan, entregan y emiten microcredenciales para el aprendizaje formal, no formal e informal. Esto sin perjuicio de la legislación y circunstancias regionales y nacionales (**Comisión Europea, 2022**).

Desde esta perspectiva, se exploraron distintos enfoques y herramientas junto a todas las entidades asociadas, a través de un análisis colectivo de necesidades y requisitos, teniendo en cuenta también la naturaleza específica de las organizaciones PRISCILA, como organizaciones de la sociedad civil y/o proveedoras de educación de personas adultas en contextos no formales.

Para obtener una visión completa de las actividades realizadas para co-desarrollar el enfoque de construcción de credenciales, consulte los Anexos [CBP1](#), [CBP2](#), [CBP3](#) y [CBP4](#) (Capacitación sobre microcredenciales para organizaciones de educación no formal).

4.4.1 Análisis de necesidades y requisitos

El análisis de necesidades y requisitos, realizado con la contribución activa de las entidades socias, se centró en tres aspectos principales vinculados a la solución técnica e infraestructura:

- Acceso para las entidades socias y las personas participantes (considerando requisitos técnicos, administrativos y personales).
- Esfuerzo y coste para las entidades socias (evaluando la viabilidad dentro del alcance del proyecto y de forma general).
- Perspectiva a largo plazo (sostenibilidad en términos de capacidad financiera y técnica de las entidades socias, así como la disponibilidad y fiabilidad de las herramientas).

Los resultados de este proceso se presentan en el siguiente párrafo, acompañados de una descripción básica y un análisis de cada método y herramienta considerado.

Para este propósito, se consideraron y analizaron diversos enfoques y herramientas, como se mencionó anteriormente:

- Servicio de Credenciales Digitales Europeas (organizaciones emisoras y otorgantes)
- Soluciones de insignias abiertas (Open badges)
- Otras alternativas disponibles

4.4.2 Credenciales digitales europeas para el aprendizaje

Las **Credenciales Digitales Europeas para el Aprendizaje (EDCs)** son documentos electrónicos estandarizados a prueba de manipulaciones que describen que su titular posee ciertas habilidades o ha alcanzado ciertos resultados de aprendizaje a través de contextos formales, no formales o informales. Este servicio lo desarrolla la Comisión Europea y lo ofrece de forma gratuita a los proveedores de formación y a las personas participantes a través del portal Europass. La Figura 6 a continuación muestra la información clave prevista para el sistema EDC, y el recuadro en azul marca los aspectos relevantes para la credencial del proyecto PRISCILA (Actividades, Logros - Resultados de aprendizaje, Evaluación).

Figura 6 - Visión general de la información del CDE (Comisión Europea)

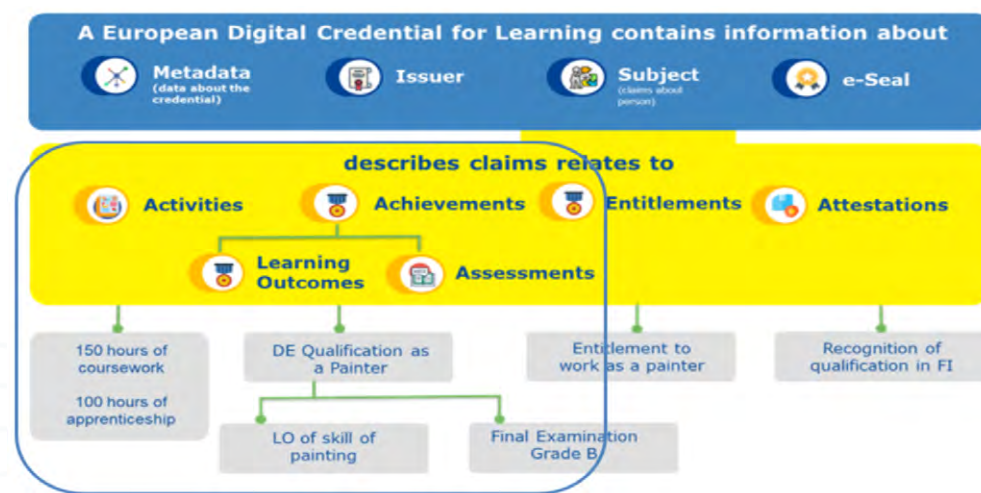


Figura 7 - Ejemplo de plantilla para crear una nueva credencial en el sistema

El uso de las Credenciales Digitales Europeas (EDC) tiene requisitos específicos de acceso para las organizaciones emisoras, que se resumen de la siguiente manera (Comisión Europea, s.f.):

- Registrarse en el servicio EDC en Europass
- Obtener un sello electrónico cualificado > sello electrónico conforme al Reglamento de la UE No 910/2014 (Reglamento eIDAS) para transacciones electrónicas dentro del mercado interno europeo
- Instalar NexU, una herramienta de firma remota de código abierto multi-navegador y multi-plataforma, con el objetivo de comunicarse con tarjetas inteligentes
- Crear las plantillas de las credenciales
- Emitir la credencial a cada participante para cada curso

Los resultados del análisis de necesidades realizado entre organizaciones asociadas relacionados con el uso de las herramientas EDC dieron lugar a la identificación de los siguientes desafíos y beneficios:

- El acceso a este servicio no está disponible para la entidad asociada en Turquía.
- El costo de obtener el eSeal es relevante para las organizaciones pequeñas (varía según el país) y debe renovarse regularmente.
- El esfuerzo para crear un perfil propio y las plantillas requiere capacidad técnica y administrativa.
- Es necesario que las personas participantes también tengan acceso en línea a través de una cuenta Europass > algunas personas participantes pueden tener barreras administrativas o personales en este sentido.
- Herramienta oficial gratuita de la Unión Europea que garantiza credenciales verificables y confiables, además de disponibilidad en el futuro.
- Existe la opción de adoptar una solución con una organización emisora para todo el consorcio y otros socios como "organizaciones otorgantes", para superar algunas de las barreras financieras, técnicas y administrativas para las organizaciones.

4.4.3 Sistemas de insignias abiertos

Los sistemas de open badges de proveedores privados están disponibles y se consideran soluciones alternativas, como herramientas como Verified.io (<https://www.verified.io/pricing>) y Credly.com (<https://info.credly.com/product/acclaim>). Estas herramientas son soluciones comerciales con diversas opciones de precios, por ejemplo, con uso por niveles y descuentos para organizaciones sin fines de lucro o precios personalizados establecidos por los proveedores.

Los resultados del análisis de necesidades realizado respecto del uso de soluciones de open badges dieron lugar a la identificación de los siguientes desafíos y beneficios.

- El acceso a estas herramientas es generalmente global, sin restricciones por ubicación o tipo de organización.
- El acceso se basa en licencias sin requisitos administrativos básicos.
- Se necesitan recursos financieros y/o capacidad técnica interna, también para el mantenimiento a largo plazo.
- No se garantiza la disponibilidad a largo plazo, ya que estos son servicios comerciales (véase el caso de la discontinuación de Mozilla Open Badges).
- Se requiere acceso en línea para las personas participantes, en la mayoría de los casos con un registro con nombre y correo electrónico.
- Las plantillas personalizadas para modelos informales pueden ser limitadas (limitación de interoperabilidad).
- La opción de tener solo una organización emisora para todo el consorcio es viable.

4.4.4 PRISCILA approach for credentials

El enfoque de PRISCILA es utilizar la infraestructura de Credenciales Digitales Europeas como el principal método de creación y emisión de credenciales, con múltiples organizaciones emisoras (cada entidad ofrece una formación específica basada en el Método común de PRISCILA).

Además, para apoyar la inclusión y el acceso, y abordar cualquier barrera para el uso de las herramientas de EDC (proveedores) y el portal Europass (personas en proceso de aprendizaje), el enfoque también contempla soluciones alternativas.

Cualquier organización que no tenga la capacidad técnica, administrativa o financiera para acceder y utilizar directamente los servicios EDC para crear y emitir una credencial, puede desempeñar el papel de "organización otorgante" ofrecido en su país/contexto. En este caso, otra organización emitirá las credenciales digitales en EDC para sus participantes. En caso de que esta opción tampoco responda a sus necesidades, la organización tiene el derecho de emitir la credencial en otro formato o utilizando otra herramienta, siempre que se aplique el modelo de datos de la credencial PRISCILA como estándar común (véase la siguiente sección).

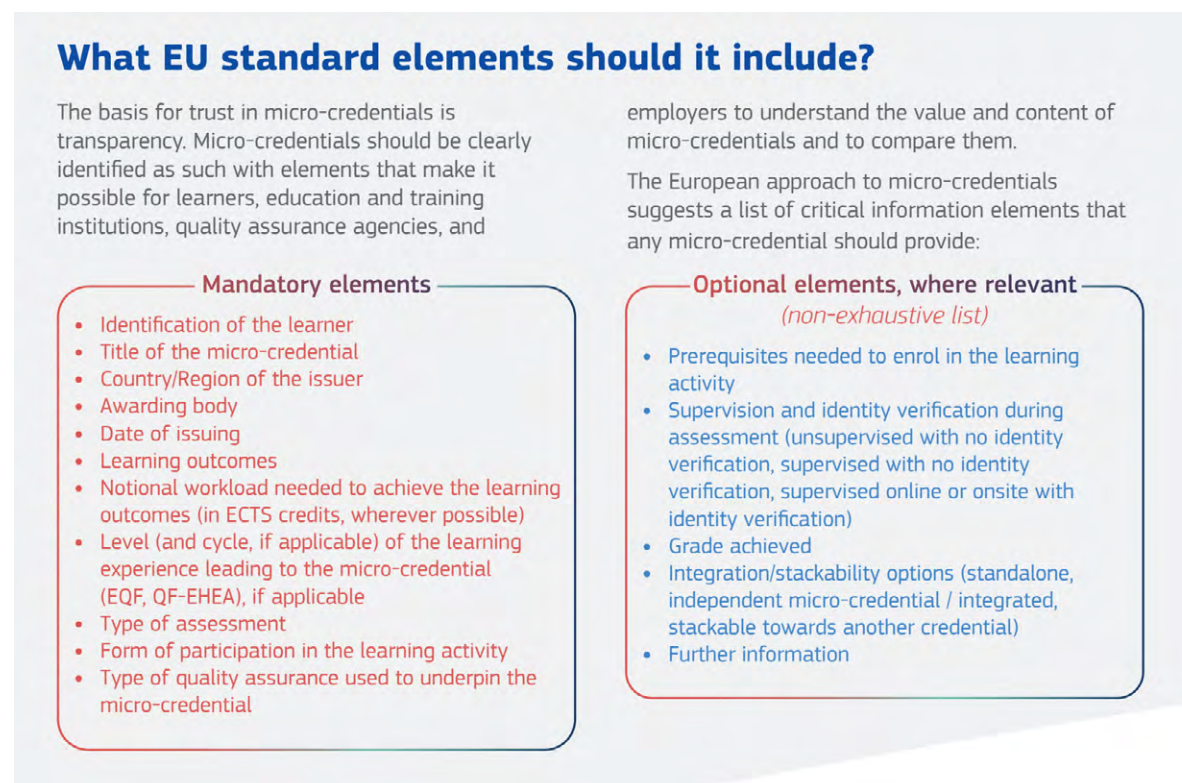
Por parte de la persona en proceso de aprendizaje, en caso de no poder acceder y utilizar los servicios de Europass (personal) tiene derecho a acceder a la formación y recibir sus credenciales en otro formato, ya sea en PDF por correo electrónico o en una copia impresa. Esto puede ser por razones administrativas o personales, incluyendo, pero no limitándose, al derecho de no registrar una cuenta en un sistema digital en línea. En este caso, solo necesitará proporcionar su nombre y apellido para su identificación al acceder a la formación y al proceso de evaluación.



4.4.5 Modelo de datos de credenciales PRISCILA

En cuanto a la información básica para describir las microcredenciales PRISCILA, el enfoque sigue de cerca las indicaciones de la Recomendación del Consejo (Comisión Europea, 2022). La información requerida (metadatos) allí indicada se presenta en la Figura 8 a continuación.

Figura 8-Visión general de los elementos estándar de una microcredencial (Comisión Europea, 2021)



El modelo de datos PRISCILA para las credenciales sigue, en la medida de lo posible, el enfoque de las herramientas de Credenciales Digitales Europeas y del Modelo de Aprendizaje Europeo implementado en ellas, excepto por los metadatos que no son relevantes para este tipo de actividad de aprendizaje, como la expresión en términos del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS).

Algunos de los metadatos son comunes para todas las credenciales emitidas, basándose en los procesos comunes establecidos y para apoyar la garantía de calidad, mientras que otros datos son personalizados por las organizaciones emisoras (4 organizaciones diferentes en 4 países).

El modelo de datos también se aplica en caso de que las credenciales se emitan en un formato fuera de línea, como PDF o incluso una copia impresa.

El modelo de datos de las credenciales PRISCILA se basa en el Modelo de Aprendizaje Europeo y debe implementarse como una plantilla en la infraestructura de Credenciales Digitales Europeas. El modelo completo de datos está disponible como anexo en esta Guía ([Anexo 10: Modelo de Datos de Credenciales PRISCILA](#)).

Los principales metadatos que deben incluirse en las microcredenciales PRISCILA son los siguientes:

- Título de la microcredencial
- Descripción de la microcredencial: Incluye información breve sobre los procesos de garantía de calidad
- Identificación del emisor: organización que posee el sello electrónico
- Organización otorgante: Puede ser diferente de la organización emisora
- Identificación de la persona en proceso de aprendizaje
- Fecha de validez y fecha de emisión: La microcredencial PRISCILA no tiene fecha de caducidad
- Logro y evaluación
- Resultados de aprendizaje: base común más opción de personalización por país para cada piloto
- Tipo de actividad de aprendizaje y tipo de evaluación: común
- Modo de aprendizaje y modo de evaluación: común
- Volumen de aprendizaje (en horas): común

4.5 Refuerzo de las capacidades de las organizaciones de educación no formal en materia de microcredenciales

Una parte fundamental del enfoque de las microcredenciales PRISCILA es también permitir que las organizaciones involucradas (principalmente proveedores de formación no formal) puedan:

1. Comprender los principios, beneficios y desafíos de los procesos de emisión de credenciales.
2. Analizar e identificar sus propias necesidades y las de las personas en proceso de aprendizaje en relación con las credenciales.
3. Desarrollar/diseñar su propio sistema de credenciales.
4. Diseñar/sistematizar/mejorar su sistema de garantía de calidad.

Con este propósito, de manera paralela al desarrollo de estas directrices y del enfoque PRISCILA para la evaluación y las credenciales, también se diseñó e implementó un programa de fortalecimiento de capacidades para las organizaciones socias, organizado en fases, con 5 talleres a lo largo de 10 meses, abordando progresivamente los cuatro objetivos mencionados anteriormente (Programa de Capacitación PRISCILA sobre microcredenciales para proveedores de formación no formal).

Los dos primeros talleres (primeros dos meses) se centraron en el concepto básico de las credenciales y las microcredenciales, en mapear y analizar los sistemas de credenciales existentes en las organizaciones involucradas, en identificar sus necesidades y las de sus participantes en este sentido, y en explorar el modelo europeo para las microcredenciales.

Los siguientes dos talleres se enfocaron en definir el enfoque PRISCILA mediante un método de co-diseño, desarrollando cada parte del enfoque principal progresivamente, también a través de actividades asincrónicas (compartiendo el modelo de retroalimentación, paso a paso), prestando atención específica a la viabilidad y relevancia, y explorando también aspectos técnicos (como el modelo de datos y la herramienta que se utilizará para emitir las credenciales).

Finalmente, las dos últimas sesiones fueron diseñadas para evaluar y valorar el enfoque y el proceso de su diseño.

Además, se organizó un taller específico en forma de tutorial en vivo para diseñar y construir las plantillas para las credenciales en la infraestructura digital utilizada para emitir y alojarlas (en el caso de PRISCILA, se trata de las Credenciales Digitales Europeas – EDC). Para preparar dicha sesión, el equipo de Europass ha desarrollado directrices a través de tutoriales en video y guías: <https://futurium.ec.europa.eu/en/european-learning-model-peer-exchange/pages/additional-materials>

4.6 Retos y oportunidades para implementar microcredenciales

4.6.1 Introducción

En la fase final de la implementación, se consultó las entidades Priscila mediante un cuestionario en línea y en un grupo focal sobre su experiencia y comentarios respecto al diseño y la emisión de microcredenciales y credenciales digitales, así como sobre la iniciación o sistematización de procesos de garantía de calidad más estructurados para sus programas. Se proporcionó un conjunto de preguntas orientadoras para apoyar en la evaluación de los aspectos principales, como los siguientes.

Las organizaciones tenían un nivel inicial diverso de madurez en relación con el diseño del aprendizaje no formal, el proceso de credenciales y los mecanismos de garantía de calidad.

En general, se destacó que es necesaria una orientación operativa para las organizaciones del sector de la educación no formal para diseñar, desarrollar y emitir microcredenciales que sean accesibles y adaptadas a las metodologías de aprendizaje no formal, y que estén óptimamente diseñadas para participantes con menos oportunidades. Este proceso dentro del proyecto PRISCILA, desarrollado en esta Guía, tiene como objetivo apoyar el empoderamiento de los proveedores de educación no formal para diseñar los procesos de calidad y las oportunidades para el reconocimiento futuro de las competencias adquiridas a través de los itinerarios que proponen.

Un punto importante para todos los niveles (participantes, facilitadoras y organizaciones) fue la posibilidad de acompañamiento y apoyo en cada paso de este proceso de emisión de las credenciales finales.

Preguntas orientativas para evaluar las actividades de garantía de calidad implementadas:

- ¿Qué actividades de garantía de calidad tenía su organización antes del proyecto PRISCILA?
- ¿Qué actividades de garantía de calidad implementó su organización basándose en el enfoque PRISCILA, antes, durante y después del piloto? Descríbalas como en la Guía, por tipo (revisión por pares y retroalimentación de participantes), quién estuvo involucrado, formato y contenido principal.
- ¿Qué herramientas utilizó? ¿Solo los cuestionarios preparados por UNIBO y HASAT o también herramientas o preguntas personalizadas?
- ¿Cuáles fueron los resultados más interesantes en términos de proceso (qué funcionó, qué no)?

- ¿Cuáles fueron los resultados más interesantes de la retroalimentación (tanto de pares como de las personas en proceso de aprendizaje)?

Preguntas orientativas para evaluar el proceso de emisión de microcredenciales:

- ¿Cuáles son los principales desafíos y las principales oportunidades para su organización al comenzar a desarrollar y emitir credenciales digitales y microcredenciales?
- ¿Su organización tiene un plan a largo plazo para implementar credenciales digitales y microcredenciales de manera estructural? ¿Cuál fue el impacto del trabajo del proyecto en esta área en su organización y sus procesos hasta ahora?
- ¿Cuáles son los desafíos y beneficios en particular para:
 - Implementar el enfoque europeo para las microcredenciales
 - Establecer un sistema más completo para la garantía de calidad
 - Usar las herramientas de Credenciales Digitales Europeas
 - Usar los perfiles Europass para las personas en proceso de aprendizaje
- ¿Hay algún otro comentario que considere que las futuras organizaciones deberían conocer para resolver estos posibles desafíos?

4.6.2 Garantía de calidad de las actividades de aprendizaje no formal

En términos de procesos de garantía de calidad, como se mencionó, la experiencia previa de las organizaciones participantes era diversa al inicio de esta iniciativa.

En general, todas las organizaciones tenían experiencia con actividades de retroalimentación por parte de las personas participantes, al final de las sesiones de formación y talleres, en particular a través de cuestionarios impresos o en línea, prácticas no verbales (como Teatro Imagen) y otros métodos de retroalimentación informal (como círculo de palabras, compartir sentimientos e impresiones, etc.), centrados principalmente en el contenido, la calidad y la logística de la formación.

Una de las organizaciones también tenía experiencia con revisión por pares (con otras personas formadoras), antes de la implementación de talleres temáticos, centrados especialmente en el contenido de la formación y en temas específicos.

Finalmente, una de las organizaciones es una institución de educación de adultos que también imparte programas de FP **y utiliza un enfoque específico para asegurar la calidad, el modelo EFQM,** desarrollado por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad.

Desafíos

En general, el principal desafío observado es que las actividades de evaluación y garantía de calidad diseñadas requieren mucho tiempo.

Para las personas participantes, estas actividades deben estar integradas en la formación para ser completamente comprendidas y generar el mismo nivel de compromiso que las actividades formativas. La retroalimentación que proporcionan a través de cuestionarios, ofrece la posibilidad de obtener una visión general fácilmente codificada. Sin embargo, añadir la introducción y el acompañamiento que requieren estos cuestionarios, a la ya exigente Autoevaluación post-formación es un desafío tanto para todas las partes (facilitadoras y participantes).

Aspectos positivos

En cuanto a las actividades de retroalimentación, los enfoques cualitativos combinados con métodos informales (círculo de palabras, actividades no verbales, etc.), especialmente cuando se integran como parte de las actividades formativas, son bien recibidos, permitiendo compartir impresiones y resultados del aprendizaje, de las sesiones y del taller en general. Estas actividades garantizaron, al mismo tiempo, una continuidad entre el itinerario de aprendizaje y la recolección de observaciones que fue muy valiosa.

En lo que respecta a las actividades de revisión por pares, son muy relevantes para evaluar las necesidades de las personas formadoras, en particular antes de la implementación del piloto, y para aprovechar su amplio conocimiento sobre el grupo destinatario y la metodología. Después del piloto, la retroalimentación interna de la revisión por pares ofreció a las personas facilitadoras la oportunidad de tener una perspectiva más refinada sobre el Método PRISCILA para su posterior desarrollo.

4.6.3 Aplicación de microcredenciales

En general, las organizaciones participantes expresaron que las credenciales digitales y las microcredenciales representan un avance positivo para ellas y para toda organización que ofrezca actividades de aprendizaje basadas en metodologías no formales.

Se destacó que el uso de microcredenciales para actividades de educación no formal tiene un impacto positivo en tres aspectos:

- Para sus participantes, gracias a herramientas de evaluación centradas en ellas y al proceso de aprendizaje.
- Para sus facilitadoras, ya que su trabajo en el desarrollo de itinerarios de aprendizaje adaptados a cada grupo destinatario es reconocido y apoyado
- Para las organizaciones educativas, ya que tienen la posibilidad de trabajar hacia la certificación de metodologías en las que son expertas.

Desafíos

Para algunas organizaciones y profesionales, el acceso **a los marcos europeos (conceptualmente) y a las plataformas y herramientas (técnicamente y a nivel administrativo)** resultó ser un desafío. Utilizar el Enfoque Europeo para las microcredenciales significa, en primer lugar, comprender sus



perspectivas y principios, así como entender a fondo las necesidades contextuales y reunir estos dos niveles en una estrategia clara para la organización.

En este contexto, el generar programas de desarrollo de capacidades para las organizaciones socias, diseñados específicamente en base a un análisis de necesidades es fundamental para facilitar la comprensión del enfoque completo, de sus desafíos y oportunidades, así como de las opciones concretas para su implementación. Más específicamente, **las entidades asociadas necesitaban formación para dominar y comprender las particularidades de las herramientas de Credenciales Digitales Europeas**, lo cual fue apoyado, como se mencionó, por el programa de desarrollo de capacidades y la participación en seminarios web organizados por Europass. Este proceso está disponible en los Anexos [CBP1](#), [CBP2](#), [CBP3](#) y [CBP4](#).

En el lado de la gestión/administración, el principal inconveniente parecía ser la adquisición del Sello Electrónico reconocido (eSeal), necesario para que las organizaciones utilicen la infraestructura de EDC como "organización emisora". La adquisición del eSeal es gestionada por diversos servicios en cada país. En algunos casos se señalaron aspectos complejos en la identificación de los proveedores de servicios adecuados y de la información fiable sobre el proceso. Como consideración adicional en este nivel, las organizaciones de países que no son Estados Miembros no pueden obtener un eSeal, por lo que fue necesario recurrir a soluciones como la diferenciación entre la organización emisora y la organización otorgante.

Una organización en particular también **destacó la falta de estándares para el proceso de credencialización en su país** (debido también a diferencias regionales) y a la red de centros de formación, además de que el reconocimiento (o su ausencia) de las microcredenciales por parte de las personas empleadoras puede limitar su valor y la percepción de su utilidad por parte de las personas participantes. Además, implementar microcredenciales que se adapten a las diversas necesidades y estándares de cada programa de formación es un desafío significativo.

El uso de credenciales digitales, **desde el punto de vista de las personas ciudadanas y participantes, puede constituir un factor de exclusión para aquellas con baja alfabetización digital**. Por lo tanto, las organizaciones también ofrecieron este apoyo en el proceso de creación y uso de una cuenta individual de Europass, ya sea organizando sesiones para ello o derivándoles a otros servicios locales que brindan este apoyo.

Una de nuestras organizaciones también desarrolló una guía paso a paso sobre cómo crear y utilizar sus perfiles ([Anexo 9](#)). El principal desafío en este aspecto es el tiempo y esfuerzo adicional requerido, más allá del propio programa



de formación. Se suma además el hecho de que algunas personas podrían optar por no usar dicha herramienta por diversas razones. Además, emitir perfiles de Europass presenta otros desafíos, como fomentar su actualización y utilización activa, o la garantía de la precisión y seguridad de los datos almacenados al integrar los perfiles de Europass con otras herramientas profesionales y educativas. También se observó que existe un reto específico para quienes, por razones administrativas o legales, no pueden registrarse en una plataforma europea. Por otro lado, se deben tener en cuenta las razones relativas a la privacidad y protección de datos. Al respecto, el enfoque PRISCILA ofrece sistemáticamente otra opción para recibir las credenciales sin tener que registrarse en una plataforma. Esto resulta fundamental para garantizar un trato igualitario y reconocimiento para todas las personas participantes independientemente de sus situaciones específicas.

Por último, respecto al diseño general de una microcredencial y de los componentes necesarios, también se observó que entre quienes han vivido procesos migratorios puede no ser familiar el concepto de microcredencial o incluso el de autoevaluación basado en los marcos europeos como es el caso, lo que requiere herramientas adicionales de mediación y adaptación para que el proceso sea efectivo.

Otro desafío relevante fue **adaptar las herramientas de evaluación y los indicadores a la realidad de las formaciones** específicas de cada organización y a sus participantes, así como la capacitación de quienes facilitaron el uso de estas herramientas para implementarlas con comodidad. Estos procesos de adaptación y de capacitación son fundamentales para mantener el principio de "validez de la evaluación" como base para el diseño general de la microcredencial, y aseguran de forma efectiva que se cumple con los criterios de inclusión y de empoderamiento poniendo la persona en el centro del proceso de aprendizaje.

Aspectos positivos

En general, el proyecto ha aumentado la conciencia dentro de las organizaciones sobre la **importancia de las credenciales digitales y microcredenciales para la inclusión social y la empleabilidad, y ha puesto de relieve la necesidad de un sistema de garantía de calidad sistematizado** para mantener la fiabilidad de las credenciales incluso entre las personas participantes

El proyecto PRISCILA **ha sido una primera experiencia con credenciales digitales y microcredenciales**, y ha permitido conocer de forma práctica y teórica el marco en el que estos tipos de credenciales pueden aplicarse, lo que posibilita el **desarrollo y utilización de las Credenciales Digitales Europeas en general**.

Tanto participantes como formadoras dieron **comentarios positivos sobre el proceso de evaluación para la credencial digital PRISCILA**, destacando la reflexión colectiva, individual y el tiempo invertido en este proceso, ya que favorece el empoderamiento personal al traducir la realidad de la formación en varios niveles de las 3 Competencias clave para el Aprendizaje Permanente.

La elección de utilizar los mecanismos europeos, en lugar de herramientas privadas o comerciales, fue una decisión informada, basada en el análisis de necesidades que destacó la importancia de la continuidad y de la transparencia en el sistema de credenciales por parte de la organización. El uso de las herramientas de CDE se considera útil para el consorcio ya que además permite **desarrollar**

sus propias habilidades técnicas y ampliar su conocimiento de los marcos e instrumentos europeos, dotándoles con un sistema replicable y adaptable en proyectos futuros. Además, esto alberga un potencial para establecer alianzas con otras organizaciones e instituciones creando una red de reconocimiento alineada con las prioridades europeas para la inclusión y el desarrollo de habilidades, lo que aumenta el impacto y la relevancia de la organización en sí. También se observó que la integración de estas herramientas ayuda a los proveedores a agilizar el proceso de credencialización, permitiendo la emisión de certificaciones digitales seguras, accesibles y verificables.

Además, las **credenciales digitales emitidas a través del CDE solventan la necesidad general de las personas participantes de PRISCILA** (en su mayoría personas en transición entre contextos geográficos y sistemas educativos/laborales) de facilitar su movilidad a través de la portabilidad de cualquier tipo de certificación que posean, incluso de procesos de educación no formal. El uso de estas herramientas (como los perfiles de Europass) puede dar mayor visibilidad y credibilidad a los logros obtenidos de cara al mercado laboral y la sociedad. El uso de Europass para entregar su credencial final fue considerado por la mayoría de participantes como una ventaja e incluso como un elemento motivador para su participación

Finalmente, el **uso de los perfiles de Europass**, así como el servicio de apoyo para crear y gestionar perfiles, **ahora se considera parte del proceso PRISCILA**.

4.6.4 Sostenibilidad y trabajo futuro

Dentro del proyecto, las lecciones aprendidas de esta primera fase de implementación ya se integrarán en los procesos y directrices del WP4, que está destinado al programa de formación dirigido a personas formadoras y profesionales de servicios sociales. En general, la intención es establecer un marco de garantía de calidad integral. Por ejemplo, las actividades para la calidad diseñadas y propuestas en esta guía serán mejoradas y aplicadas al proceso de formación de formadoras y el consorcio también pretende desarrollar este itinerario con el formato de microcredencial emitiendo credenciales digitales tras su finalización.

Dentro del consorcio, La Xixa está planeando proyectos adicionales que utilizarían microcredenciales en otras áreas o con otros grupos destinatarios, objetivos y resultados de aprendizaje.

Cantieri Meticci planea integrar la emisión de credenciales digitales y microcredenciales en sus actividades principales. Esto incluye el desarrollo de programas de formación sobre los aspectos técnicos y operativos de la emisión de credenciales; la colaboración con socios locales, escuelas y centros para personas migradas; el establecimiento de un equipo dedicado a supervisar el desarrollo, la implementación y la evaluación del proceso de credencialización.

Para VHS, la principal oportunidad radica en aprovechar la red existente con otros centros VHS. Esta colaboración puede facilitar el intercambio de buenas prácticas, recursos y conocimientos, mejorando el proceso de implementación en general. Además, VHS Cham ha establecido buenas relaciones con empresas regionales, lo que puede ser beneficioso para promover y validar el valor de las microcredenciales dentro del mercado laboral local.



Otras organizaciones a nivel europeo, nacional y regional, ya han expresado un fuerte interés en el proceso y los resultados de PRISCILA, como una experiencia que permitiría desarrollar microcredenciales para sus propias actividades basadas en metodologías no formales y para abordar cuestiones sociales a diferentes niveles.

4.7 Anexos de microcredenciales

4.7.1 Talleres del programa de capacitación - Material didáctico

Los materiales de apoyo del Programa de Capacitación PRISCILA sobre microcredenciales para proveedores de formación no formal están incluidos en esta Guía de la siguiente manera:

1. Introducción a las microcredenciales y garantía de calidad – taller corto
2. Construcción de un enfoque de microcredenciales – taller largo
3. Identificación de herramientas de credenciales – taller corto
4. Evaluación y análisis: acciones de garantía de calidad y marco de microcredenciales – taller corto

4.7.2 Modelo de datos de credenciales PRISCILA

El modelo de datos de las credenciales PRISCILA se basa en el Modelo Europeo de Aprendizaje y se implementará como una plantilla en la infraestructura de Credenciales Digitales Europeas.

El modelo se presenta como un archivo de Excel adjunto a esta Guía, que también incluye instrucciones para que las organizaciones construyan la plantilla en sus cuentas y emitan las credenciales una vez finalizada la formación y la evaluación. (Ver [Anexo 10](#), Modelo de Datos de Credenciales PRISCILA)

Capítulo 5

Directrices de aplicación

Capítulo 5

Directrices de aplicación

5.1 La implementación del proceso de evaluación

La implementación del proceso de Evaluación en el contexto del proyecto PRISCILA enfatiza el uso efectivo de herramientas diseñadas para medir, mejorar y reconocer de manera efectiva los resultados de aprendizaje. Dos herramientas clave utilizadas en este proceso son los **Formularios de Autoevaluación**. Estas herramientas no solo facilitan la evaluación, sino que también fomentan la auto-reflexión y el compromiso activo, promoviendo un enfoque integral para el desarrollo personal y profesional de cada participante.

5.1.1 Formulario de Autoevaluación

El Formulario de Autoevaluación es un elemento crucial del proceso, diseñado para propiciar la reflexión de cada participante sobre su propio camino de aprendizaje. Permite evaluar las competencias antes y después de las sesiones, fomentando un sentido de responsabilidad sobre el proceso. La herramienta se basa en teorías del aprendizaje autorregulado, que subrayan la importancia de la **metacognición en los procesos educativos**.

Este formulario tiene como objetivo guiar a cada participante a través de un proceso de auto-reflexión y evaluación, **identificando tanto el punto de partida como el progreso efectuado**.

De acuerdo con el Ciclo de Aprendizaje **Experiencial de Kolb (1984)**, el Formulario de Autoevaluación permite establecer conexiones entre las propias experiencias y los resultados del aprendizaje, profundizando así la comprensión del impacto de la formación.

Además, promueve la autoconciencia y la responsabilidad entre sus participantes, fomentando el reconocimiento de las propias fortalezas y áreas de mejora. Además, proporciona datos valiosos para quienes facilitan el proceso, permitiéndoles ajustar futuras sesiones para satisfacer mejor las necesidades manifestadas. Asimismo, la naturaleza reflexiva de la herramienta fomenta que cada participante tenga un papel activo en su proceso de aprendizaje, lo que mejora su motivación intrínseca y su compromiso con el crecimiento personal.



5.1.2 Hacia la certificación de competencias mediante microcredenciales europeas

Basado en la experiencia del proyecto PRISCILA y la implementación del componente principal de su enfoque, como se resume en esta Guía, se puede delinear un proceso paso a paso para comenzar con el diseño de microcredenciales para organizaciones de educación no formal, de una manera que sea factible, inclusiva y centrada en las especificidades de estas organizaciones.

Fase 1 – Explorar y comprender

Desarrollar un proceso de capacitación para la organización que incluya actividades de exploración y análisis profundo de necesidades.

- Explorar credenciales, garantía de calidad para la educación y sistemas de reconocimiento en el ámbito global, europeo, nacional y local, según sea relevante para el ámbito de la organización.
- Explorar y comprender los sistemas existentes, los marcos más comunes y las herramientas disponibles, que también sean accesibles y utilizables para la organización, considerando también buenas prácticas de organizaciones que compartan aspectos contextuales similares (tipos de metodologías de aprendizaje, grupos destinatarios, restricciones técnicas y administrativas, etc).
- Identificar posibles restricciones y requisitos externos para diseñar/developar microcredenciales que puedan ser planteados por los sistemas en el contexto de la organización.
- Realizar un mapeo y análisis de los procesos de acreditación actuales en la organización, incluyendo actividades de garantía de calidad para los procesos de aprendizaje y los métodos de evaluación.
- Realizar un análisis profundo de necesidades y brechas de los programas ofrecidos en términos de credenciales (qué tipo son útiles y relevantes, para quién, por qué, etc.), incluyendo al personal, personas en proceso de aprendizaje, educadoras y agentes relevantes para el ecosistema de la organización.

Fase 2 – Co-diseñar una estrategia integral

Definir una estrategia simple pero coherente para co-diseñar las microcredenciales (nuevas) de la organización a largo plazo, incluyendo a todo el personal y agentes relevantes.

- Analizar los sistemas existentes, los marcos y las herramientas disponibles que ya se han explorado, en términos de usabilidad, accesibilidad y utilidad para las necesidades identificadas dentro de la organización y su ecosistema en términos de credenciales.
- Centrar el proceso de diseño de microcredenciales en competencias y resultados de aprendizaje, como elementos comunes fundamentales tanto para los componentes de aprendizaje como de evaluación
- Tener en cuenta:
 - La situación actual.
 - Los resultados deseados a corto y largo plazo.
 - Los sistemas y herramientas existentes.
 - Las posibles restricciones y requisitos externos que se deben cumplir.
 - La viabilidad.
- Definir nuevos mecanismos de garantía de calidad o mejorar los ya existentes en la organización, en particular ampliando los procesos que involucran agentes externos como la revisión por pares (otras organizaciones de formación, expertos en los campos, etc.). O

incluyendo herramientas específicas en las que cada participante pueda hacer devoluciones sobre la propia formación como sobre los métodos de evaluación.

- Incluir la organización de actividades de capacitación para el personal, personas educadoras y en proceso de aprendizaje tanto sobre el enfoque conceptual (microcredencial, evaluación, etc.) como sobre el uso de las herramientas seleccionadas para la estrategia de microcredenciales (por ejemplo, la herramienta para emitir y almacenar las credenciales), teniendo en cuenta el tiempo y esfuerzo adicionales que requieren estas actividades.

5.2 Sugerencias operativas: ¿Cómo utilizar el formulario de Autoevaluación?

El **Formulario de Autoevaluación** coloca el poder de la evaluación **directamente en manos de las personas participantes**. Esta herramienta es un pilar de la filosofía del proyecto PRISCILA, que fomenta la autoconciencia y la autorresponsabilidad en la educación.

El formulario se utiliza en dos etapas clave: **pre-** y **post-**. Al inicio de la formación el formulario sirve para establecer una línea base de las habilidades actuales de cada participante. Esta Autoevaluación inicial ayuda a identificar áreas de crecimiento y a establecer metas personales de aprendizaje. Mientras que al final de la formación el formulario reevalúa las competencias, notando las mejoras y reflexionando sobre los logros de cada participante. Este doble proceso no solo permite hacer un seguimiento del progreso, sino que también refuerza el valor del aprendizaje autodirigido.

El formulario está meticulosamente diseñado en torno a las mismas tres competencias clave que la **Matriz de Observación** (CPSAA, CCA y CCEC). Dentro de cada competencia, cada participante evalúa sus habilidades frente a indicadores específicos, eligiendo entre tres niveles de resultados de aprendizaje:

- **A (básico)**
- **B (intermedio)**
- **C (avanzado)**

Este modelo de progresión, inspirado en marcos como **EntreComp (2016)** y **LifeComp (2020)**, permite contextualizar las habilidades dentro de un camino estructurado de desarrollo.

Por ejemplo, un participante que evalúa sus habilidades en CPSAA podría considerar qué tan eficazmente maneja sus emociones en situaciones desafiantes, comparando su habilidad actual con experiencias previas. En el ámbito de CCA, podría reflexionar sobre sus contribuciones en discusiones grupales o su capacidad para navegar dilemas éticos. De manera similar, en el área de CCEC, cada participante evalúa su apertura para aprender de diversas culturas y su habilidad para fomentar un diálogo respetuoso.

Las personas formadoras juegan un papel crucial en facilitar el uso del Formulario de Autoevaluación (ver párrafo 5.3). Al principio de la formación, se realiza un acompañamiento en el proceso de establecer una línea base de competencias. Esto implica comprender los indicadores y seleccionar el resultado de aprendizaje que mejor se alinee con las habilidades actuales. Al final de la formación, cada participante las personas participantes revisita el formulario para reevaluar sus habilidades, notando las áreas de mejora y reflexionando sobre su crecimiento.

El diálogo entre personas formadoras y participantes es esencial durante este proceso. Las

primeras proporcionan ejemplos para aclarar el significado de cada indicador y ofrecen apoyo mientras las segundas navegan por sus Autoevaluaciones. Este enfoque colaborativo asegura la creación de un ambiente de seguridad y autoconfianza, haciendo que la herramienta sea tanto accesible como impactante.

Al integrar el **Formulario de Autoevaluación** en el **Proceso de Evaluación**, el proyecto **PRISCILA garantiza un enfoque integral para evaluar y mejorar el aprendizaje**. El Formulario de Autoevaluación propicia el empoderamiento de las personas participantes con la toma de control de su propio desarrollo, fomentando un entorno de aprendizaje dinámico, reflexivo y orientado al crecimiento, que se alinea con los objetivos generales del proyecto.

5.3 El papel de la persona formadora: la facilitación de todo el proceso de Autoevaluación

El papel de las personas formadoras (Kolb, 1984; Schön, 1983) como facilitadoras durante el proceso de Autoevaluación es crucial para generar experiencias de aprendizaje significativas, especialmente en entornos centrados en la persona. Este enfoque de facilitación se aleja de los paradigmas tradicionales de enseñanza jerárquica, poniendo énfasis en la participación activa, la reflexión y el empoderamiento de las personas participantes. Las formadoras no actúan como evaluadoras, sino como **guías que crean espacios seguros e inclusivos, permitiendo a cada participante explorar y validar sus competencias**. La Autoevaluación es cada vez más reconocida como una herramienta transformadora en la educación, especialmente para fomentar la autonomía y la autoconciencia. Permite a las personas participantes involucrarse de manera crítica con sus propias habilidades y trayectorias de aprendizaje, fomentando un sentido de responsabilidad y orgullo por su progreso. Sin embargo, la efectividad de este proceso depende en gran medida de la capacidad de las personas formadoras para facilitarlo de manera efectiva. Se deben adoptar metodologías que se adapten a las necesidades de las personas participantes, incluyendo sus contextos culturales, educativos y socioeconómicos.

En el contexto del proyecto PRISCILA, el papel facilitador de las personas formadoras ha demostrado ser esencial para superar los desafíos y aprovechar las fortalezas de las metodologías de Autoevaluación. Al fomentar la inclusividad y el respeto mutuo, se ha logrado involucrar a participantes de diversos orígenes. Este enfoque centrado en la persona no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también desafía las dinámicas tradicionales de poder, posicionando a las personas participantes como agentes activos en su desarrollo en lugar de receptores pasivos de la evaluación. Además, el papel de la persona formadora como facilitadora se extiende a abordar desafíos prácticos, como simplificar herramientas complejas, integrar metodologías creativas y adaptar los procesos a diferentes niveles de alfabetización. Estas adaptaciones aseguran que el proceso de Autoevaluación siga siendo accesible y efectivo en diversos contextos. La capacidad de perfeccionamiento y mejora continua de estas metodologías mediante retroalimentación y su replicabilidad resalta la naturaleza dinámica de la facilitación en la Autoevaluación.

5.4 ¿Cómo acompañar la Autoevaluación?

En el proceso de Autoevaluación, cada participante es responsable de reflexionar sobre sus propias competencias y evaluar con precisión su propio nivel. Este proceso comienza con la

identificación a través del formulario de Autoevaluación con los nombres y apellidos de cada participante. Este paso permite hacer un seguimiento de las evaluaciones y el monitoreo futuro y asegura que cada evaluación esté correctamente asociada a quién corresponde. Antes de comenzar la Autoevaluación inicial, se recomienda realizar una actividad de calentamiento. Esta práctica juega un papel crucial en la creación y fomento de un sentido de trabajo en equipo y en establecer un ambiente seguro y acogedor. Las actividades de calentamiento son especialmente beneficiosas ya que ayudan a derribar barreras, generar confianza y fomentar una comunicación abierta en el grupo. Esto puede llevar a un proceso de Autoevaluación más honesto y productivo.

Añadir una actividad de calentamiento antes de realizar la Autoevaluación inicial es fundamental para crear un sentido de inclusión y pertenencia, reduciendo sentimientos de ansiedad o exclusión que pueden surgir en los grupos. Un calentamiento bien diseñado fomenta la confianza y la apertura a la vez que mejora el compromiso y disposición para participar activamente, sentando las bases para un proceso de Autoevaluación inicial más efectivo y significativo.

El primer momento de Autoevaluación tiene lugar al inicio del curso, y su propósito es registrar el nivel de competencias de referencia, como sugiere van Loon (2018). Esto crea un punto de referencia que permite medir el progreso a lo largo del curso. Cada participante examina la cuadrícula de evaluación, que enumera varias habilidades, y reflexiona sobre su nivel de competencia para cada una de ellas. Es importante la presencia de una persona que facilite esta etapa inicial mostrando cómo se usa la herramienta y cómo interpretar la cuadrícula. La persona facilitadora puede explicar qué representa cada columna y cada comportamiento, proporcionando ejemplos concretos para la comprensión.

El siguiente paso consiste en que las personas participantes identifiquen el comportamiento que mejor representa su nivel percibido de competencia. Luego, cada persona debe marcar una sola letra (A, B o C) en la última columna de la cuadrícula, donde A podría representar un nivel alto de competencia, B un nivel intermedio, y C un nivel bajo de competencia. Esto es crucial, ya que cada persona debe seleccionar solo un comportamiento por habilidad, evitando superposiciones o confusión entre los diferentes niveles. El enfoque de seleccionar un solo comportamiento para cada habilidad ayuda a crear una imagen clara y estructurada del nivel de competencia de cada participante al comienzo de la formación.

Operativamente, es importante que las personas formadoras proporcionen apoyo a lo largo de todo el proceso respondiendo a preguntas y asegurándose de que se haya comprendido correctamente cómo completar la cuadrícula. Además, sería útil que la persona formadora realice una breve verificación después de la evaluación inicial para comprobar que se ha completado el formulario correctamente. De esta manera, el proceso de Autoevaluación se convierte en un momento valioso y productivo de reflexión, permitiendo una visión clara del punto de partida y planteando metas de mejora para el futuro.

5.5 Recomendaciones para la aplicación de la Guía (para personas formadoras)

Las recomendaciones para la implementación de la Guía están diseñadas como una herramienta práctica y fácil de usar para verificar la coherencia de los pilotos realizados dentro del proyecto PRISCILA, según los principios de enfoques inclusivos y participativos.

En particular, las siguientes recomendaciones son el resultado de los comentarios proporcionados por las organizaciones involucradas en el proyecto PRISCILA: La Xixa, ACATHI, Cantieri Meticci, VHS y HASAT. Sus experiencias durante la fase de testeo resaltan algunos aspectos, desafíos y éxitos encontrados al implementar metodologías de Autoevaluación en diversos contextos (Capítulo 3). Al aprovechar sus ideas, esta sección ofrece una guía integral para integrar estas herramientas en la práctica, fomentando entornos de aprendizaje reflexivos e inclusivos.

La articulación de las recomendaciones para la implementación de la Guía se ha concebido como un recordatorio visual y rápido que debe ser considerado por el consorcio en el diseño, pero también en la implementación de los talleres piloto, ya que se basan en experiencias que presentan los obstáculos, desafíos y buenas prácticas específicos de los contextos concretos.

Por esta razón, es importante resaltar que las presentes directrices no pretenden ser exhaustivas en cuanto a las condiciones que favorecen la inclusión, sino que están específicamente orientadas al contexto en el que se desarrollarán los pilotos. Finalmente, se recuerda que al usar las recomendaciones, siempre es necesario considerar de antemano las situaciones de vulnerabilidad particulares (por ejemplo, presencia de problemas de salud mental, diversidad funcional...) de las personas que participan en las actividades.

Antes de identificar las recomendaciones, presentamos algunos pilares que emergen de los comentarios recopilados de los pilotos, con el fin de centrarse en:

- Algunos posibles obstáculos durante el proceso de Autoevaluación.
- Algunas posibles debilidades de la Herramienta de Autoevaluación.
- Desafíos para facilitar un proceso de Autoevaluación inclusivo.
- Desafíos para mejorar la accesibilidad de la Herramienta de Autoevaluación.
- Algunas estrategias prácticas y soluciones para enfrentar los desafíos.

Durante el proceso de Autoevaluación surgieron algunos retos

- El lenguaje formal de las herramientas de Autoevaluación
- Pueden surgir complejidades al interactuar con la Herramienta de Autoevaluación por primera vez, especialmente si no se incluye la introducción y la guía de uso de la herramienta
- Familiaridad limitada con las herramientas digitales (por ejemplo, Europass) y acceso restringido a la tecnología o a las competencias digitales.
- Diversidad cultural y lingüística
- El uso de cuestionarios de Autoevaluación y retroalimentación tras la formación reduce la atmósfera interactiva y energizante de la formación.

Algunas debilidades potenciales de la Herramienta de Autoevaluación

- Carácter abstracto del módulo de pre-Autoevaluación
- Escasa familiaridad con el concepto de Autoevaluación
- Diferencia entre la forma teórica y práctica del contenido (cuestionarios formales/ actividad de aprendizaje no formal)



Retos para facilitar un proceso de Autoevaluación inclusivo

- Simplificación del lenguaje y del proceso mediante adaptaciones culturales y lingüísticas, incluido el uso de traducciones.
- Comunicación clara, prácticas de colaboración y flexibilidad para atender las diversas necesidades de las personas participantes.
- Traducción de herramientas y adaptaciones culturales para facilitar la comprensión de microcredenciales y herramientas digitales como Europass.
- Realización de actividades interactivas y reflexiones en grupo para facilitar la comprensión y fomentar la motivación para el proceso.
- Fomentar un enfoque interseccional (integrando temas relacionados con las identidades LGBTQ+ y personas migradas).
- Fomentar la comprensión individual y colectiva/colaborativa de las herramientas.
- Equilibrar el proceso formal de Autoevaluación con enfoques atractivos y amenos para las personas participantes, a fin de mantener el entusiasmo y la motivación.

Retos para mejorar la accesibilidad de las herramientas de Autoevaluación

- Preparación de una lección introductoria y vocabularios de apoyo
- Equilibrio entre contenidos teóricos y prácticos

Hacia una buenas prácticas:

Los comentarios de La Xixa, ACATHI, VHS y Cantieri Meticci destacan desafíos comunes en la implementación de las Herramientas de Autoevaluación, como la falta de familiaridad de las personas participantes con la metodología, diversos niveles de alfabetización y comprensión limitada del sistema de microcredenciales. A pesar de estos obstáculos, sus experiencias revelan el potencial transformador de la Autoevaluación cuando se diseña de manera inclusiva, creativa y centrada en las personas. Para asegurar la efectividad de futuras implementaciones, las Herramientas de Autoevaluación deben ser simplificadas y adaptadas a las necesidades de las diversas personas participantes.

Para desarrollar directrices efectivas para futuras implementaciones, es crucial:

1. **Simplificar y adaptar las Herramientas:** asegurarse de que las Herramientas de Autoevaluación utilicen un lenguaje accesible y que incorporen ayudas visuales.
2. **Integrar la Autoevaluación en las metodologías de formación:** incorporar los procesos de Autoevaluación dentro del marco general de formación, utilizando actividades que se alineen con las experiencias vividas por las personas participantes.
3. **Desarrollar procesos de garantía de calidad integrada:** además de los cuestionarios para recopilar comentarios de las personas participantes, programar actividades de garantía de calidad. Se ofrecerán más detalles de esta recomendación en el Manual PRISCILA para profesionales
4. **Proporcionar apoyo integral:** ofrecer orientación individualizada, involucrar a profesionales de la mediación cultural y comunitaria y dedicar tiempo a abordar la alfabetización digital y los sistemas de microcredenciales.
5. **Fomentar el empoderamiento y la inclusividad:** crear entornos seguros y de apoyo donde las personas participantes puedan reflexionar y validar sus competencias sin temor a ser juzgadas ni a la competencia.
6. **Revisar y ajustar los enfoques:** Utilizar los comentarios de las personas participantes y formadoras para adaptar y mejorar continuamente las herramientas y metodologías en diferentes contextos.
7. **Enfoque interseccional:** integrar temas relacionados con las identidades LGBTQ+ y con las personas migradas para promover oportunidades para explorar e identificar los ejes de opresión según sus experiencias propias, enriqueciendo así el entorno de aprendizaje.

Al abordar estas consideraciones, las futuras implementaciones del Método PRISCILA podrán adoptar las siguientes estrategias y soluciones para enfrentar los desafíos surgidos y mejorar su inclusividad, accesibilidad e impacto.

Algunas estrategias y soluciones prácticas para afrontar los retos

Punto de partida

- Lección preparatoria para introducir la Autoevaluación, la microcredencial y Europass
- Instrucciones claras y ejemplos para ayudar a las personas participantes a enfrentarse a la metodología de Autoevaluación.
- Hacer hincapié en la naturaleza no competitiva de la Autoevaluación, posicionándola como una herramienta para la capacitación personal y el autorreconocimiento.
- Utilizar un lenguaje más sencillo y proporcionar listas de vocabulario para facilitar la comprensión.
- Asignar más tiempo a cada actividad para garantizar que las personas participantes pudieran implicarse a fondo.
- Incorporar métodos digitales y ofrecer horarios flexibles para adaptarse a las distintas necesidades.

Durante el proceso

- Apoyo personalizado para garantizar la accesibilidad.
- Fomentar la comprensión individual y colectiva de las herramientas.
- Promover los debates en grupo abierto y el trabajo de apoyo entre iguales
- Círculos de reflexión diarios para crear un espacio seguro en el que compartir valores y experiencias.

Dividir las fases permite dar una respuesta adaptada a las diversas necesidades de las personas. Las fases iniciales pueden utilizarse para generar entusiasmo y motivación, mientras que la segunda fase brinda la oportunidad de consolidar la participación mediante una experiencia de aprendizaje práctica y atractiva.

- **Punto de partida:** Ayudar a superar las barreras lingüísticas, culturales o tecnológicas y a hacer frente a posibles resistencias psicológicas. Crear familiaridad, motivar a las personas participantes y facilitar su comprensión de las herramientas.
- **Durante el proceso:** Establecer un espacio seguro y colaborativo en el que explorar y profundizar en las competencias, valores y experiencias propias

Recomendaciones

1. **Familiarizar a las personas participante con el contexto** Las personas formadoras deben dedicar tiempo a familiarizar a las participantes con el propósito y la metodología de las Herramientas de Autoevaluación. Muchas personas, especialmente aquellas provenientes de sistemas educativos tradicionales y jerárquicos, pueden no estar familiarizadas con las prácticas reflexivas. Una sesión preparatoria, durante la fase de Autoevaluación previa, puede ayudar a cerrar esta brecha al introducir las herramientas de manera gradual. Utilizar ejemplos cercanos, lenguaje simplificado y actividades de calentamiento puede desmitificar los conceptos. Por ejemplo, una breve actividad grupal que explore una competencia de manera no amenazante puede propiciar un ambiente más cómodo al interactuar con las herramientas.
2. **Adaptar las herramientas a las necesidades de las personas** Dada la diversidad de los niveles de alfabetización, antecedentes culturales y habilidades tecnológicas de las personas participantes, las herramientas deben ser adaptadas para ser inclusivas y accesibles. Simplificar el lenguaje tanto en la Cuadrícula de Observación como en el Formulario de Autoevaluación, y proporcionar traducciones cuando sea necesario. Incorporar ayudas visuales, como diagramas o gráficos, para aclarar conceptos abstractos. Proporcionar instrucciones paso a paso o apoyo individualizado para las personas con habilidades tecnológicas limitadas. Los mediadores culturales también pueden desempeñar un papel clave para asegurar que las herramientas se alineen con las experiencias vividas y las necesidades lingüísticas de las personas participantes
3. **Facilitar la reflexión gradual** La Autoevaluación puede resultar abrumadora, especialmente para quienes no tienen la costumbre de la introspección. Las personas formadoras deben guiar a las participantes a través del proceso de manera gradual, centrándose en una o dos competencias a la vez. Dividir el proceso en pasos más pequeños permite ganar confianza y comprometerse plenamente con cada aspecto de la Autoevaluación. Por ejemplo, durante una primera sesión, podemos reflexionar solo sobre el dominio Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA), introduciendo los demás dominios en sesiones posteriores.
4. **Fomentar un entorno seguro e inclusivo (Enfoque interseccional)** Crear un espacio seguro es crucial para una Autoevaluación efectiva. Es probable que las personas participantes se involucren de manera auténtica si se sienten respetadas e incluidas. Las formadoras deben facilitar actividades, como círculos reflexivos o ejercicios participativos, que validen y celebren las diversas identidades y experiencias. Fomentar discusiones abiertas y proporcionar retroalimentación libre de juicios ayuda a construir confianza. Para grupos que incluyen personas migradas o de colectivos marginalizados, actividades que reconozcan estas identidades diversas pueden mejorar la inclusividad.
5. **Proporcionar apoyo continuo y retroalimentación** Las formadoras deben posicionarse como facilitadoras, no como evaluadoras, ofreciendo orientación continua durante el

proceso de Autoevaluación. Esto incluye aclarar instrucciones, responder preguntas y proporcionar retroalimentación en tiempo real durante las actividades. El apoyo individualizado puede ser particularmente valioso para quienes experimentan dificultades con conceptos abstractos o aspectos técnicos de las herramientas. Los ciclos de retroalimentación regulares permiten respaldar y animar a la reflexión sobre el progreso de cada participante de formas significativa.

6. **Integrar las herramientas de manera fluida en la formación** Para maximizar la participación, las herramientas de Autoevaluación deben integrarse en la estructura general de la formación. Por ejemplo, pueden vincularse a discusiones temáticas o tareas creativas, asegurando que se perciban como relevantes y conectadas con los trayectos de aprendizaje de las personas participantes. Sin embargo, este proceso puede requerir más personal de apoyo para garantizar que se pueda hacer de manera simultánea, lo que implicaría más recursos.
7. **Enfatizar el empoderamiento a través de la reflexión** La Autoevaluación debe enmarcarse como una herramienta de empoderamiento personal, ya que permite reconocer las competencias y establecer metas individuales de crecimiento. Las personas formadoras deben resaltar su posición desde una perspectiva no jerárquica, enfatizando que no se trata de competencia, sino de autoreconocimiento. Celebrar hitos, como la mejora en las puntuaciones del Formulario de Autoevaluación y vincular estos logros a resultados tangibles, como las microcredenciales, puede generar motivación.
8. **Abordar la alfabetización digital y las microcredenciales** Las herramientas digitales, como los perfiles de Europass y las microcredenciales, son fundamentales para el marco PRISCILA, pero pueden representar un desafío para las personas con alfabetización digital limitada. En estos casos, las personas formadoras deben dedicar sesiones específicas para explicar estas herramientas, y proporcionar apoyo práctico y demostraciones.



Adaptar estas sesiones al nivel de competencia digital de las personas participantes asegura la inclusividad y fortalece la confianza al utilizar estos recursos.

9. **Asignar tiempo suficiente para la participación** La reflexión y la Autoevaluación requieren tiempo suficiente para que las personas participantes procesen y se comprometan profundamente con las herramientas. Las formadoras deben asegurarse de que el horario de la formación permita un ritmo relajado, evitando actividades apresuradas. La flexibilidad es clave; adaptar el tiempo de las actividades según las necesidades asegura una participación plena y significativa.
10. **Fomentar la mejora continua** El proceso de Autoevaluación se beneficia de la mejora continua basada en los comentarios de las personas participantes. Las formadoras deben buscar activamente su opinión sobre las herramientas y metodologías, utilizando esta información para realizar mejoras continuas al método. Revisar y refinar regularmente las herramientas asegura que sigan siendo efectivas, inclusivas y relevantes para las necesidades cambiantes de las personas participantes.

Al implementar estas recomendaciones, las personas formadoras pueden crear un marco estructurado pero flexible para la Autoevaluación, fomentando un entorno de aprendizaje transformador que apoye la reflexión, la inclusividad y el crecimiento personal.

Conclusión

Al alinearse con el Marco Europeo de Competencias clave para el Aprendizaje Permanente (3CCAP) (Comisión Europea, 2019), el Método PRISCILA combina actividades seleccionadas, herramientas de Autoevaluación, procesos de credenciales y garantía de calidad para crear una experiencia de aprendizaje integral que prioriza el desarrollo de competencias para personas adultas migradas de manera inclusiva e intercultural.

El proceso que llevó a la definición de las recomendaciones finales se originó con el objetivo de diseñar un proceso de Autoevaluación y un modelo de microcredenciales que pudiera ser delineado para organizaciones de educación no formal, de manera sostenible, inclusiva y centrada en la especificidad de estos proveedores de educación.

Para lograr este objetivo, desarrollamos herramientas específicas para los procesos de Autoevaluación y emisión de credenciales siguiendo el modelo europeo general para las microcredenciales. Su desarrollo tuvo en cuenta la diversidad lingüística, cultural y digital entre las personas participantes, asegurando un enfoque personalizado para los diferentes grupos destinatarios.

Un elemento crucial de nuestro proceso fue el desarrollo de formaciones piloto, que nos permitió probar y perfeccionar las herramientas y el diseño de las microcredenciales. A través de estas exploraciones, recopilamos comentarios de participantes y formadoras, identificando desafíos y oportunidades para la mejora continua de las herramientas. Este enfoque nos permitió adaptar el lenguaje, el método y el acompañamiento brindado durante la implementación, mejorando progresivamente la experiencia de Autoevaluación.

Las recomendaciones finales son el resultado de esta experiencia práctica y basada en la investigación, fundamentada en la observación directa y la reflexión colectiva. Reflejan la necesidad de proporcionar una preparación contextual adecuada, adaptar las herramientas a las necesidades de las personas participantes, crear un ambiente seguro e inclusivo e integrar la Autoevaluación

en un camino de aprendizaje más amplio. Además, subrayan la importancia del apoyo continuo, la formación en habilidades digitales y la asignación de tiempo suficiente para fomentar un compromiso profundo y significativo. A través de este proceso, hemos identificado estrategias concretas para hacer que la Autoevaluación sea una experiencia accesible, empoderadora y transformadora para sus participantes, promoviendo así un enfoque de aprendizaje más autónomo y consciente.

En conclusión, esta Guía sirve como un recurso valioso para organizaciones y profesionales que buscan integrar la Autoevaluación y las microcredenciales en sus iniciativas de formación. Al proporcionar marcos teóricos, metodologías creativas adaptables y herramientas prácticas, contribuye al desarrollo de las competencias Personal, Social y de Aprender a Aprender, de Ciudadanía Activa y de Conciencia y Expresión Cultural a través de experiencias de aprendizaje inclusivas y empoderadoras. Más ampliamente, ofrece orientación y recomendaciones para organizaciones involucradas en la educación no formal en diversos contextos, incluidos servicios sociales, iniciativas culturales y centros comunitarios, con un enfoque particular en las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. El Método PRISCILA, por lo tanto, contribuye a crear caminos de aprendizaje y evaluación sostenibles que reconocen y validan las competencias de sus participantes en su diversidad, fomentando su crecimiento personal, social, intercultural y profesional.



Referencias

Agamben, G. (2008). *Il sacramento del linguaggio. Archeologia del giuramento*. Laterza.

Ahonen, O. M., Sanerma, P., Rauha, A., Naakka, H., Perälä, S., Paldanius, M., & Heinonen, J. (2024). Self-evaluated competences of multidisciplinary students before and after professional specialisation education in digital social and health care services. *Finnish Journal of eHealth and eWelfare*, 16(2), 158-174. DOI:https://doi.org/10.23996/fjhw.143128

Almeida, F., & Morais, J. (2024). La educación no formal como respuesta a los problemas sociales en los países en desarrollo. *E-Learning and Digital Media*, 0(0).

Andersson, P., & Guo, S. (2009). Governing through non/recognition: The missing 'R' in the PLAR for immigrant professionals in Canada and Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 28(4), 423–437. https://doi.org/10.1080/02601370903031264

Arendt, H. (1989). *Vita activa. La condizione umana*. Milán.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: El marco de competencias para el emprendimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. DOI: 10.2791/593884

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W H Freeman & Co.

Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. Oxford University Press.

Barthes, R. (1979). *Frammenti di un discorso amoroso*. Einaudi.

Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno: "Gioca!"*. Raffaello Cortina Editore.

Bauman, Z. (2006). *Vite di scarto*. Laterza.

Benjamin, W. (1982). *Strada a senso unico* (G. Schiavoni, a cura di). Einaudi.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge. (Edizione italiana: *I luoghi della cultura*, Meltemi, 1994).

Bloch, E. (1994). *Il principio speranza* (E. De Angelis & T. Cavallo, Trans.). Garzanti.

Bloch, E. (1994). *Il principio speranza* (E. De Angelis & T. Cavallo, Trans.). Garzanti.

Boal, A. (2013). *Teatro del oprimido*. Alba Editorial.

Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo: El método Boal de teatro y terapia*. Alba editorial.

Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores* (Vol. 60). Alba editorial.

Bodei, R. (2009). *La vita delle cose*. Laterza.

Boltansky, C. (1997). *Abbecedario* (D. Eccher, Ed.). CHARTA.

Boud, D., Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413. DOI: 10.1080/02602930600679050

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomía de los Objetivos Educativos: La Clasificación de las Metas Educativas. Manual I: Dominio Cognitivo*. New York: David McKay Company.

Brook, P. (2005). *Il punto in movimento. 1946-1987*. Ubulibri.

Brookfield, S. D. (2013). *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Butterwick, S., & Roy, C. (2018). Introduction to finding voice and listening: The potential of community and arts-based adult education and research. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 30(2), 1–9.

Caillois, R. (1967). *I giochi e gli uomini*. Gallimard.

Cedefop. (2023). *Empowering adults through upskilling pathways: Guidance and validation in supporting pathways*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Towards a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of women in culture and society*, 38(4), 785-810. DOI: https://doi.org/10.1086/669608

Cohen-Emerique, M (1999). Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. In: Demorgon, J., Lipiansky, E., M. (eds) *Guide de l'interculturel en formation*. Paris, Retz. Pp 301-315.

Cortázar, J. (1969). *Del cuento breve y sus alrededores*. In *Último Round*. Siglo XXI.

Crenshaw, K.W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *Foro Jurídico de la Universidad de Chicago*, 1 (8), pp. 139-167. DOI: https://doi.org/10.4324/9780429500480-5

Damisch, H. (1990). *L'échiquier et la forme "tableau"*. En *World Art: Themes of Unity in Diversity*. Pennsylvania State University Press.

Diedrich, A., Eriksson-Zetterquist, U., & Styhre, A. (2011). Sorting people out: The uses of one-dimensional classificatory schemes in a multi-dimensional world. *Culture and Organization*, 17(4), 271–292. https://doi.org/10.1080/14759551.2011.590305

Didi-Huberman, G. (2011). *Atlas ou le gai savoir inquiet. L'Oeil de l'histoire* (Vol. 3). Les Éditions de Minuit.

Esposito, R. (1998). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Einaudi.

Europass. (n.d.-b). *EDCI Issuer - Credential Builder*. From https://webgate.acceptance.ec.europa.eu/europass/edci-issuer/#/credential-builder

Asociación Europea para la Educación de Adultos (AEEA). (2022). *Calidad en el aprendizaje y la educación de adultos: Documento de orientación 2022*.

Asociación Europea para la Educación de Adultos. (2022). *La AEEA reclama un nuevo enfoque de la calidad en el aprendizaje y la educación de adultos*. Fuente: https://eaea.org/wp-content/uploads/2022/12/Quality-in-ALE-Policy-paper-2022_final.pdf

Comisión Europea. (2019). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea. (2020). *LifeComp: El Marco Europeo de Competencias Clave Personales, Sociales y de Aprendizaje*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea. (2022). *Recomendación del Consejo, de 16 de junio de 2022, relativa a un planteamiento europeo sobre microcredenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad (2022/C 243/02)*. EUR-Lex.

Comisión Europea. (s.f.). *Credenciales digitales europeas para el aprendizaje*. Europass. Fuente: https://europass.europa.eu/en/europass-digital-tools/european-digital-credentials-learning

Fundación Europea de Formación. (2022). *Guía para diseñar, expedir y reconocer microcredenciales*.

Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychol Bull.* 1954 Jul;51(4):327-58. doi: 10.1037/h0061470. PMID: 13177800

Foucault, M. (1967). *Des espaces autres. L'Architettura*.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.

Gadamer, H. G. (1986). *Verità e metodo* (G. Vattimo, Trad.). Bompiani. (Original work published 1960)

Gasparini, G. (2007). *Interstizi e universi paralleli*. Apogeo.

Glissant, É. (1990). *Poétique de la Relation*. Gallimard. (Ed. it.: *Poetica della Relazione*. Quodlibet, 2007).

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: Un ensayo sobre la organización de la experiencia*. Harper & Row.

Grant, P. R., & Nadin, S. (2007). The credentialing problems of foreign trained personnel from Asia and Africa intending to make their home in Canada: A social psychological perspective. *Journal of International Migration and Integration / Revue De L'integration Et De La Migration Internationale*, 8(2), 141–162. DOI: https://doi.org/10.1007/s12134-007-0011-2

Gruzinsky, S. (1999). *La pensée métisse*. Fayard.

Huizinga, J. (2002). *Homo ludens*. Einaudi.

Jullien, F. (2017). *Una seconda vita* (M. Guareschi, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 2016).

Klemencic, M. (2017). From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centred learning in higher education. *Higher Education Policy*, 30(1), 69–85. DOI: https://doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

La Cecla, F. (2002). *Non è cosa. Vita affettiva degli oggetti*. Eleuthera.

Laplantine, F., & Nouss, A. (1997). *Le métissage*. Flammarion. (Ed. it.: *Il pensiero meticcio*. Eleuthera).

Lee, E. O. J., y Brotman, S. (2013). ¡Speak out! Interseccionalidad estructural y práctica anti-opresiva con refugiados LGBTQ en Canadá. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 157-183. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1755-618x.2011.01265.x>

Lingis, A. (1994). *La comunidad de los que no tienen nada en común*. Indiana University Press.

Luppi, E.; Ricci, A. & Bolzani, D. (2024). *Diventare intraprendenti e sviluppare il proprio potenziale. Modelli e strumenti per la valutazione delle competenze trasversali per l'imprenditorialità/intraprendenza*. Milano: Franco Angeli.

Madjar, N., & Cohen-Malayev, M. (2013). Youth movements as educational settings promoting personal development: Comparing motivation and identity formation in formal and non-formal education contexts. *International Journal of Educational Research*, 62, 162–174. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.002>

Maffesoli, M. (2000). *Del nomadismo: Per una sociologia dell'erranza*. Franco Angeli.

Mbembe, A. (2013). *Critique de la raison nègre*. La Découverte.

Mindell, A. (2014). *The Leader as Martial Artist: An Introduction to Deep Democracy* (1st ed.). San Francisco: Harper San Francisco.

Mindell, A. (2002). *The Deep Democracy of Open Forums: Practical Steps to Conflict Prevention and Resolution for the Family, Workplace, and World*.

Mindell, A. (1992). *Sitting in the Fire: Large Group Transformation Using Conflict and Diversity*

Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022). Intercultural non-formal education: What the children think. *Intercultural Education*, 33(1), 82–98.

Morrice, L. (2021). Migration, Adult Education and Learning: New Directions. *International Journal of Lifelong Education*, 40(3), 287–299.

Musil, R. (1957). *L'uomo senza qualità*. Einaudi.

Orlando, F. (1993). *Gli oggetti desueti nelle immagini della letteratura*. Einaudi.

Palazzi, R. (2010). *Kantor. La materia e l'anima*. Titivillus Edizioni.

Pellerey, M. (2004). Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e auto-regolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali. In ISFOL. *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.

Rigotti, F. (2007). *Il pensiero delle cose*. Apogeo.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning-to-Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: [10.2760/302967](https://doi.org/10.2760/302967)

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books

Segers, M., Dochy, F., Cascallar, E. (2003). La era de la ingeniería de la evaluación: Perspectivas cambiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje y el papel de los nuevos modos de evaluación. En: Segers, M., Dochy, F., Cascallar, E. (eds) *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards. Innovation and Change in Professional Education*, vol 1. Springer, Dordrecht.

Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Feltrinelli.

Sloterdijk, P. (2005). *L'ultima sfera. Breve storia filosofica della globalizzazione*. Carocci.

Turner, V. (1986). *Dal rito al teatro*. Il Mulino.

Wenger, E. (1998). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Anexos

[*Anexo 1 - Tabla de Restitución: Comentarios de las personas participantes sobre la experiencia piloto*](#)

[*Anexo 2 - Tabla de Observación: Guía metodológica*](#)

[*Anexo 3 - Tabla de Restitución: Tabla de Observación*](#)

[*Anexo 4 - Herramienta de Autoevaluación: PRE*](#)

[*Anexo 5 - Herramienta de Autoevaluación: POST*](#)

[*Anexo 6 - Directrices para el proceso de Autoevaluación*](#)

[*Anexo 7 - Tabla de restitución: Encuesta de opinión del alumnado sobre los métodos de evaluación*](#)

[*Anexo 8 - Tabla de Restitución: Encuesta de opinión de las personas formadoras sobre los métodos de evaluación*](#)

[*Anexo 9 - Guía para crear un perfil Europass*](#)

[*Anexo 10 - Modelo de datos de credenciales PRISCILA*](#)

[*CBP1 - Introducción a las microcredenciales y a la garantía de calidad*](#)

[*CBP2 - Desarrollo del enfoque para las microcredenciales*](#)

[*CBP3 - Identificación de herramientas para las credenciales*](#)

[*CBP4 - Evaluación y actividades de garantía de calidad en microcredenciales y marcos relacionados*](#)



www.priscilaproject.eu

PRISCILA PRISCILA: Fomentando las competencias personales, interculturales, sociales y ciudadanas para el empoderamiento de personas adultas migradas a través del aprendizaje permanente



Co-funded by
the European Union