USAID | GUATEMALA

DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Investigación internacional sobre competencias básicas sobre la vida

Programa Estándares e Investigación Educativa

Habilidades y capacidades para enfrentar y resolver las demandas y los desafíos del siglo XXI

Investigación Internacional sobre Competencias Básicas para la Vida

373.011
R962 Rychen, Dominique Simone
Investigación internacional sobre competencias básicas para la vida / Dominique Simone Rychen. -- Guatemala : USAID-Programa Estándares e Investigación Educativa, 2008.

56 p. : ilus. ; 28 cm. –

(Programa Estándares e Investigación Educativa)

ISBN 978-99922-930-2-7 (R)

1. EDUCACIÓN SECUNDARIA
2. COMPETENCIAS EDUCATIVAS
3. GUATEMALA
4. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
5. EVALUACIÓN EDUCATIVA

No. de ISBN 978-99922-930-2-7

Editor: Fernando Rubio/Director del Programa Estándares e Investigación Educativa-USAID
Autora: Dominique Simone Rychen
Coordinadora: Sophia Maldonado/Programa Estándares e Investigación Educativa-USAID
Créditos Fotográficos: Portada: Antonio Arreaga /Programa Estándares e Investigación Educativa-USAID.

Este material ha sido elaborado con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), bajo la Orden de Trabajo No. GEW-I-03-02-00020-00 con Juárez y Asociados, y en apoyo al Convenio de Donación de Objetivo Estratégico No. 520-0436.7, "Inversión Social: Personas más Sanas y con Mejor Nivel de Educación". Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente los puntos de vista de USAID o del Gobierno de los Estados Unidos de América.

Julio de 2008.

Contenido

Página

PRESENTACIÓN **5**
1 NOTAS PRELIMINARES **6**
2 INTRODUCCIÓN **8**
2.1 Cómo mejorar la calidad del sistema educativo y de capacitación **8**
2.2 Marco de aprendizaje para la vida: un nuevo paradigma educativo **9**
3 BASES CONCEPTUALES DE COMPETENCIAS BÁSICAS **10**
3.1 Concepto de competencias **10**
3.2 Definición de competencias básicas para la vida **11**
4 ENFOQUES RELACIONADOS CON LAS COMPETENCIAS: ACTIVIDADES A NIVEL INTERNACIONAL **12**
4.1 UNESCO **12**
4.1.1 Educación para todos 12
4.1.2 Enfoque de competencias para la vida 14
4.1.2.1 Definición de competencias para la vida 14
4.1.2.2 Definición de alfabetismo 15
4.1.3 Educación secundaria y capacitación 15
4.1.4 Competencias relevantes 16
4.1.5 Reforma de los contenidos de aprendizaje 16
4.2 Banco Mundial **17**
4.2.1 Una nueva agenda para la educación secundaria 17
4.2.2 La importancia de habilidades de más alto nivel 18
4.2.3 La calidad de la educación secundaria 18
4.2.4 Trabajo y competencias ocupacionales 20
4.2.5 Guatemala: proyecto de educación de calidad y educación secundaria 20
4.3 OIT y CINTERFOR **21**
4.3.1 Competencias, conocimiento y empleabilidad 21
4.3.2 Competencias básicas 22
4.3.3 Competencias clave y aprendizaje a lo largo de la vida en América Latina y el Caribe 23
4.3.4 Competencia laboral: definición de INTECAP 23
4.4 OCDE **25**
4.4.1 Definición y selección de competencias clave 25
4.4.1.1 Reflectibilidad: una característica transversal de las competencias clave 26
4.4.1.2 División de las competencias claves en tres categorías 26
4.4.1.3 Constelaciones de competencias específicas al contexto 29
4.4.2 Programas de evaluación relacionados 29

4.5 Unión Europea **30**
4.5.1 Un marco de referencia europeo: competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida 30
4.5.2 Marco europeo de calificaciones 31
4.5.3 Afinación de estructuras educativas a nivel universitario 33
4.5.3.1 Definición y selección de competencias 34
4.5.3.2 Lista de competencias genéricas 34
4.6 Enfoques nacionales: ejemplos relevantes **35**
4.6.1 Estados Unidos 36
4.6.1.1 Comisión de la Secretaría para Alcanzar las Competencias Necesarias (Scans) 36
4.6.1.2 O*net 36
4.6.1.3 H-Youth Development, Desarrollo de la Juventud H 38
4.6.1.4 Equipped for the Future (EFF) (Equipados para el Futuro) 39
4.6.1.5 CASAS – *Comprehensive Adult Student Assessment Systems* (Sistemas Completos de Evaluación de Estudiantes Adultos) 40
4.6.2 Esfuerzos nacionales en América Latina y el Caribe 40
4.6.2.1 Programa FORMUJER: Argentina, Bolivia, Costa Rica 41
4.6.2.2 México 41
4.6.2.3 Competencias básicas y de administración. SENAI en Brasil 42
4.7 Cuadro comparativo 42
5 EVALUACIONES COMPARATIVAS INTERNACIONALES DE COMPETENCIAS INDIVIDUALES **45**
5.1 Nota preliminar **45**
5.2 Evaluaciones de estudiantes **46**
5.2.1 Asociación Internacional para la Evaluación del desempeño educativo (IEA por sus siglas en inglés) 46
5.2.2 OCDE PISA 47
5.3 Evaluación de competencias de adultos **47**
5.3.1 La encuesta de competencias de lectura de adultos y habilidades vitales 47
5.3.2 Programa de evaluación de alfabetismo y monitoreo 48
6 LECCIONES APRENDIDAS APLICABLES PARA GUATEMALA **50**
7 REFERENCIAS **53**

PRESENTACIÓN

En la actualidad, más que en cualquier otro momento de la historia humana, el cambio tecnológico, la rápida generación y difusión de conocimientos y la interdependencia económica, social y ambiental requieren de los sistemas educativos una alta flexibilidad para facilitar las condiciones y el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes para un mundo dinámico, y hasta cierto punto incierto. Es difícil negar que debemos prepararnos para desarrollarnos en campos y disciplinas cada vez más interdisciplinarias, para desempeñarnos en puestos de trabajo que están por definirse, para utilizar nuevas tecnologías y convivir en una sociedad más diversa.

Aunque emocionante, debemos reconocer que la tarea es desafiante, ya que los sistemas educativos no se caracterizan por cambiar con la misma rapidez que el resto de la sociedad. Sin embargo, la educación, como las demás ciencias sociales, debe reflejar las aspiraciones del momento y en la actualidad muchos de esos propósitos requieren que los estudiantes desarrollen competencias propias del mundo laboral y al mismo tiempo competencias para ser mejores ciudadanos y personas. Debido a que el estudio sobre la construcción y desarrollo de competencias se encuentra en pleno proceso, es vital tomar en cuenta experiencias internacionales y buenas prácticas para utilizarlas como referencia en el diseño de estrategias educativas propias de cada contexto y país.

Este documento describe y analiza diversas experiencias nacionales e internacionales en el diseño, construcción y desarrollo de competencias básicas para vida, y muestra el compromiso de USAID por promover que la educación se constituya en uno de los ejes principales de desarrollo para Guatemala. Esperamos que los resultados de esta investigación sirvan como base para un debate informado sobre el futuro de la educación de miles de niños, niñas y jóvenes guatemaltecos y guatemaltecas.

Cordialmente,

Carlos Pérez-Brito
Oficial de Programas de Educación
USAID/Guatemala

I NOTAS PRELIMINARES

En este documento se describen brevemente algunas iniciativas y esfuerzos[1] realizados para la definición de competencias educativas y llevados a cabo bajo la responsabilidad de organismos internacionales. También se toman en consideración algunos estudios nacionales relevantes que constituyen una fuente valiosa y material de referencia para el programa guatemalteco *Competencias Básicas para la Vida*. Estos materiales han sido útiles en el proceso para definir, construir consensos y desarrollar competencias básicas para la vida para el ciclo de educación media en diversificado, en el país.

En el proceso de construcción de competencias es importante tomar en cuenta las actividades de exploración de conceptos y buenas prácticas ya existentes. A la luz de los problemas urgentes y cuestiones por tratar, también es importante no tratar de reinventar la rueda. Sin embargo, los conceptos o las herramientas disponibles, en muy raras ocasiones, pueden ser implementados 1:1 en un contexto en particular. Por eso es necesaria la adaptación contextual de los conceptos y recursos, tomando en consideración que Guatemala es un país multiétnico, pluricultural y multilingüe en el que la población no tiene un acceso igualitario a la educación secundaria. Asimismo, es imprescindible tomar en cuenta la perspectiva de los Cuatro Pueblos: Maya, Garífuna, Xinca y Ladino. La participación de todos los pueblos es un planteamiento y un objetivo desde el inicio de la Reforma Educativa y durante todo el proceso de construcción de cada una de las actividades derivadas de esta. Los conceptos, la práctica y el proceso deben tener un significado para todos los actores.

El proyecto DeSeCo, acrónimo para *Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teorético-Conceptuales*, llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) proporciona el marco conceptual y normativo más completo como referencia en la definición y selección de las principales competencias clave o genéricas en el ámbito internacional. Este proyecto se inició a finales de 1997 orientado hacia el desarrollo de teorías; su marco general de referencia, para definir y seleccionar competencias clave fue publicado en el informe final de 2003 (Rychen & Salganik, Eds. 2003).

DeSeCo busca desarrollar y revisar políticas para mejorar la eficiencia y la efectividad de los sistemas educativos y la equidad con que se comparten sus beneficios. Este proyecto fue el resultado de un esfuerzo de colaboración internacional entre académicos de diferentes disciplinas, expertos en educación, negocios, trabajo, salud y otros sectores de relevancia; especialistas en evaluaciones a gran escala; y representantes de los países miembros de la OCDE y de organismos internacionales, en particular, UNESCO, el Instituto de Estadísticas de UNESCO, el Banco Mundial, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Oficina Internacional para la Educación (IBE). En este contexto se buscaron intercambios regulares con entidades responsables de efectuar evaluaciones internacionales comparativas de competencias, en particular, PISA, ALL y LAMP.

La mayor parte de la información fue tomada de la página web de la organización correspondiente.

El proyecto DeSeCo toma en cuenta todo el trabajo y las iniciativas relevantes (hasta finales de 2002) en relación con la definición, selección y/o evaluación de competencias o destrezas en el ámbito internacional y en doce países miembros de la OCDE[2] . En 1998 hace un análisis de los estudios internacionales existentes[3] que tratan sobre cuestiones relacionadas con la definición, selección y operacionalización de las destrezas y competencias. La viabilidad de las mediciones fue uno de los principales criterios tomados en cuenta para la definición y selección de competencias en los estudios considerados. Una revisión de la diferente documentación relacionada con el tema de competencias, así como entrevistas con los principales actores subrayó la necesidad de contar con un marco general basado en fundamentos conceptuales y teóricos. Los resultados del análisis fueron publicados en 1999[4].

Otra de las actividades principales de DeSeCo fue la búsqueda de la opinión de expertos en cuanto al concepto de competencia. El informe "Concepto de competencia: Una clarificación conceptual." (Weinert, 2001) fue una de las bases fundamentales en la construcción de un entendimiento común de conceptos clave con una base científica. La selección inicial de un conjunto de competencias clave por parte de académicos reconocidos, que basaron sus selecciones en investigaciones, constituyó la tercera actividad principal. Esto involucró la participación de expertos de diferentes disciplinas, quienes trabajaron juntos para encontrar un terreno en común que pudiera contribuir a la definición de las competencias clave con relevancia política y fundamentada en la teoría. Adicionalmente se organizaron consultas amplias en un número seleccionado de países de la OCDE. Esta última actividad principal permitió que se relacionaran las perspectivas teoréticas de los expertos y las necesidades y prioridades de la educación nacional.

Para el programa guatemalteco *Competencias Básicas para la Vida* es importante tomar en consideración los diferentes procesos de investigación y actividades en el ámbito internacional, para situar la actividad nacional que se lleva a cabo actualmente en un contexto internacional más amplio. Este documento sintetiza los aspectos más relevantes del proyecto DeSeCo y de esfuerzos internacionales en torno al tema de competencias y educación secundaria para contar con una base técnica y de consulta para contribuir en el proceso de definición, selección, comunicación, implementación y evaluación de *Competencias Básicas para la Vida* que se está trabajando en Guatemala.

[2] *Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Suecia, Suiza, Estados Unidos.*

[3] *El Proyecto CCC (Cross-Curricular Competencies Project, Proyecto de Competencias Curriculares Transversales) de OCDE; IALS (the International Adult Literacy Survey, la Encuesta Internacional de Alfabetismo de Adultos); el proyecto de Indicadores Humanos de Capital y los proyectos en marca en ese momento: la Encuesta Internacional de Destrezas de Vida (ahora llamada ALL), PISA, el Estudio de Educación Cívica IEA, y el Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias.*

[4] *El informe está disponible en español bajo el título de "Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual."*

2. INTRODUCCIÓN

2.1 Cómo mejorar la calidad del sistema de educación y capacitación

En Guatemala, al igual que en otros países en vías de desarrollo, se ha enfatizado en la cobertura universal y en la completación de la educación primaria en respuesta a las metas educativas definidas por las Metas de Desarrollo del Milenio[5]. Sin embargo, ha faltado un programa coherente para el sector educativo postprimaria o básico y, más aún, para el ciclo diversificado de secundaria. En este ciclo, donde solo 3 de cada 10 jóvenes (entre 15 y 24 años) han cocluido al menos este ciclo[6], existe una variedad de grados y cursos. Además, no existe un currículum general o básico que permita mejorar las competencias básicas para la vida de los jóvenes graduandos para que se incorporen con éxito al sector productivo y/o académico superior (universitário). Por lo tanto, uno de los desafíos para Guatemala es el desarrollo de un sistema efectivo e incluyente de educación secundaria.

En Guatemala[7] se ha impulsado una serie de planes y esfuerzos (cf. Acuerdos de Paz, 1996; Diseño de la Reforma Educativa, 1998; Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa, 2001; Visión Educación, Plan educación 2004-2008, Marco General de la Transformación Curricular y Currículo Básico para la Educación Primaria, 2003; El Desarrollo de la Educación en el Siglo XXI, 2004; El Nuevo Currículo su Orientación y Aplicación, 2005; Estrategia de Transformación del Ciclo básico del Nivel Medio, 2006; El Modelo Conceptual de Calidad Educativa, 2006; Propuesta de lineamientos para la transformación del ciclo diversificado del nivel medio, 2007) para mejorar la calidad de la educación a todos los niveles, incluyendo la educación secundaria superior. El programa guatemalteco *Competencias Básicas para la Vida* es parte de estas iniciativas, que responde a la meta general de incrementar la efectividad del sistema educativo.

La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional en el marco del Convenio de Donación de Objetivo Estratégico (SOAG) firmado con el Gobierno de Guatemala, a través del Programa Estándares e Investigación Educativa apoya al Ministerio de Educación (MINEDUC) en el desarrollo de políticas y estrategias que contribuyan a mejorar la calidad, equidad y eficiencia de la educación, utilizando resultados de investigación y evaluación educativa. Dentro de este contexto, se busca impulsar el diálogo nacional para identificar, desarrollar, validar y comunicar competencias básicas para la vida de los estudiantes de secundaria, para ayudar a los jóvenes a enfrentar los desafíos de una economía global más competitiva, una sociedad multicultural y un futuro que cambia rápidamente.

La implementación de un enfoque basado en competencias necesitará ser complementada con reformas adicionales al sistema de educación y capacitación en las áreas de currículo, evaluación, establecimiento de estándares y certificación, para incrementar la participación en la educación secundaria. Asimismo, será crítico definir las palancas políticas que ayudarán a hacer frente a problemas

[5] *http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/*
[6] *Educación para la competitividad; estado educativo actual de los jóvenes guatemaltecos. Fernando Rubio (2008).*
[7] *Cf. Guatemala: Documentos de referencia bajo el capítulo Referencias*

relacionadas con una educación no incluyente y una falta de diversidad en su provisión, así como para facilitar la transición de la secundaria inicial o básicos (primero a tercero básico, es decir, 7° a 9o) a la secundaria superior o diversificado (de cuarto a sexto, es decir de 10o a 12o grados).

Los aportes y resultados de este trabajo servirán como referencia para identificar, desarrollar, validar y comunicar competencias básicas para la vida que serán usadas como referentes para determinar las competencias de los graduandos de secundaria que puedan dar a la juventud guatemalteca, mayores opciones de autorrealización por estar preparados para enfrentar de manera efectiva, los desafíos relevantes de la vida y contribuir a alcanzar el bienestar personal, social y económico.

2.2 Marco de aprendizaje para la vida: un nuevo paradigma educativo

El concepto de aprendizaje para la vida va de la mano con el creciente reconocimiento de la importancia de los procesos para adquirir y actualizar las competenicas conocimiento, destrezas, actitudes y valores.

Parte central del concepto de aprendizaje para la vida es la afirmación de que no todas las competencias que son relevantes para la vida pueden ser proporcionadas por una educación inicial, porque:

- Las competencias se desarrollan y cambian a lo largo de la vida, con la posibilidad de adquirir o perder competencias conforme se crece;
- las demandas sobre los individuos pueden cambiar a lo largo de sus vidas adultas como resultado de transformaciones en la tecnología y en las estructuras sociales y económicas; y
- la psicología del desarrollo muestra que el desarrollo de competencias no finaliza en la adolescencia sino continúa a lo largo de los años adultos. En particular, la habilidad de pensar y actuar reflexivamente, que es parte central del marco, crece con la madurez.

A la luz de las tendencias socioeconómicas, tecnológicas y demográficas, hay un amplio reconocimiento de la necesidad de desarrollar y mantener las competencias de los trabajadores y de equiparlos con el conocimiento y las capacidades que los empoderarán para asegurar que puedan encontrar trabajo a lo largo de sus vidas productivas. El aprendizaje para la vida parece ser una necesidad y un derecho para todos. El Estado y otras instituciones responsables de brindar educación y capacitación deberían, por ende, proporcionar las condiciones y ambientes apropiados para asegurar el aprendizaje (Cedefop, 2001, pág. 10).

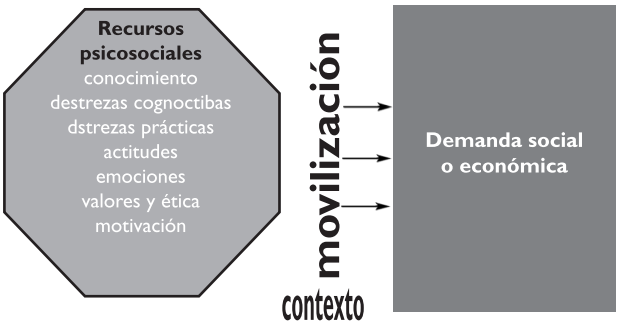
3. Bases conceptuales para las competencias básicas

Al hacer una revisión de los distintos enfoques sobre el concepto de competencia se descubre que no hay un uso uniforme del concepto y de la noción de lo que son las competencias clave. Las sutilezas semánticas y conceptuales han sido frecuentemente pasadas por alto. El término competencia es con frecuencia usado indistintamente con nociones como destrezas, alfabetismo, atributos, elementos o resultados del aprendizaje. La noción de *capacidad*, utilizada ampliamente en el idioma español en la construcción de currícula, puede ser considerada un sinónimo de competencia (Tiana, 2004).

El mérito del proyecto DeSeCo de la OCDE, en el que las cuestiones conceptuales fueron puestas en primer plano, es que se enfoca en el concepto de competencia y conceptualiza la noción de competencia clave sobre la base de una investigación amplia.

3.1 Concepto de competencias

Una competencia se define como la habilidad para enfrentar con éxito demandas complejas en un contexto determinando (enfoque funcional), mediante la movilización de recursos psicosociales que incluyen conocimiento de contenido específico, habilidades cognitivas y prácticas, componentes motivacionales, emocionales, éticos, volitivos (cf. Weinert, 2001; Rychen & Salganik, 2003). Poseer una competencia significa que no sólo se poseen los recursos psicosociales, sino que también se es capaz de movilizar adecuadamente tales recursos y orquestarlos, en un momento apropiado y en una situación compleja (Le Boterf, 1994, 1997).



La noción de que el contexto constituye un elemento integral del rendimiento competente, plantea el tema de si un individuo que es competente para satisfacer una demanda en un contexto o situación, sería capaz de satisfacer una demanda similar en otro contexto. La disparidad entre las competencias existentes y las competencias que se necesitan para satisfacer nuevas demandas queda resuelta mediante la 'adaptación' (Oates, 2003). Esta comprensión es coherente con la afirmación de Piaget, según la cual el rendimiento efectivo es una función de la interacción dialéctica entre las competencias existentes del individuo y las demandas de la nueva situación o contexto.

En aquellos casos en que las competencias se aplican en ámbitos diferentes de la vida, la adaptación supone utilizar activa y reflexivamente el conocimiento, las habilidades o las estrategias desarrolladas en un campo social, analizar el nuevo campo y trasladar y adaptar el conocimiento, las habilidades o las estrategias originales a las demandas que se nos plantean en la nueva situación.

El Ministerio de Educación de Guatemala (2005) ha desarrollado el Currículum Nacional Base de los niveles de educación Preprimaria, Primaria y Básica basado en competencias. De acuerdo con este currículo, se define competencia "como la capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos conocimientos. Se fundamenta en la interacción de tres elementos contribuyentes; el individuo, el área de conocimiento y el contexto. Ser competente, más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones." (2005, pág.6) Asimismo, se indica que "orientar la educación hacia el desarrollo de competencias, se convierte en una estrategia para formar personas capaces de ejercer los derechos civiles y democráticos del ciudadano y la ciudadana contemporáneos, así como para participar en un mundo laboral que requiere, cada vez más, de conocimientos amplios." (2005, pág.16)

3.2 Definición de competencias básicas para la vida

Términos como 'competencias clave', 'competencias básicas', 'calificaciones clave' y 'habilidades vitales' o 'genéricas' disfrutan de una gran popularidad en las ciencias sociales y en la política educativa. En general, estos términos se refieren a "competencias multifuncionales y transdisciplinares, útiles para lograr muchos objetivos importantes, dominar diferentes tareas y actuar en situaciones con las que no se está familiarizado." (Weinert, 2001, pág. 52)

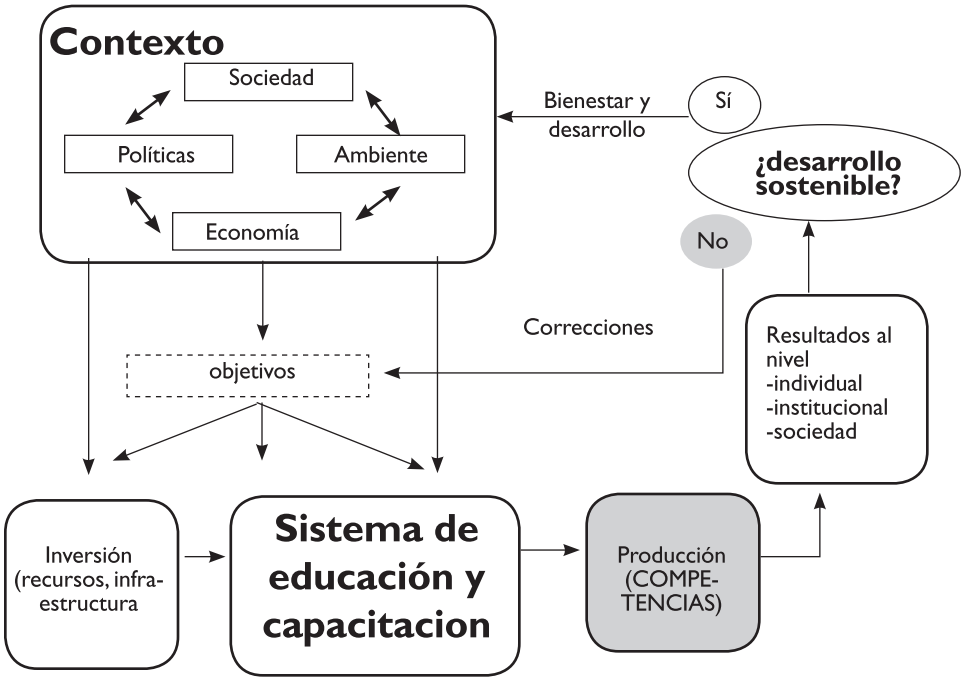
En base a revisiones de antecedentes y del trabajo sobre competencias que se ha realizado por expertos en distintas áreas, se concretaron tres criterios relevantes para servir de guía en la conceptualización de la noción de competencia clave:

Son competencias individuales que

1. contribuyen a alcanzar los resultados deseados a niveles individual, institucional y social, en términos del bienestar personal, económico y social (cf. teoría de capital humano; cf. e.a. OCDE 2001)
2. ayudan a los individuos a cumplir con importantes demandas en todos los campos relevantes de la vida (vida familiar, lugar de trabajo, esfera política, sector salud, etc.) Eso significa que las competencias clave no son específicas a un único ámbito, sino que son transversales, en el sentido que son relevantes a través de las diferentes esferas de la vida para afrontar demandas y desafíos importantes, y
3. son importantes para todos los individuos.

Las competencias clave o competencias básicas para la vida no cuestionan la importancia de las competencias y destrezas específicas. Estas competencias son también necesarias y constituyen recursos importantes para afrontar las exigencias planteadas por contextos y situaciones determinadas.

El gráfico desde un punto de vista sistémico, impulsa la idea de que el capital humano, en términos de competencias, como resultado del sistema educativo y de capacitación constituye un importante recurso para el desarrollo socioeconómico sostenible. Entonces la cuestión de dichas competencias no puede ser tratada de manera aislada.



4. Enfoques relacionados con las competencias: actividades a nivel internacional

A continuación se presenta un resumen de actividades relevantes relacionadas con las competencias, realizadas bajo el auspicio de organismos internacionales (UNESCO, Banco Mundial, OIT, OCDE). Además se describe algunas actividades de la Unión Europea e iniciativas nacionales. Se centraron en cuestiones conceptuales y relativas a las políticas. Los estudios relacionados con las evaluaciones sobre competencias se tratan en el Capítulo 5.

En cuanto a las fuentes, generalmente la información se toma directamente del material disponible en la página web de la institución correspondiente.

4.1 UNESCO

4.1.1 Educación para todos[9]

Al definir el objetivo del desarrollo educativo, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) afirmó, hace más de 15 años, en su Artículo I, que las oportunidades educativas deberían ayudar a los individuos a "sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo."

Además, afirma que la satisfacción de las necesidades educativas "capacita a los individuos de cualquier sociedad y les confiere la responsabilidad de respetar y seguir construyendo la herencia cultural, lingüística y espiritual de la colectividad, promover la educación de los demás, fomentar la causa de la justicia social, lograr la protección medioambiental, ser tolerante para con aquellos sistemas sociales,

[9] http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=48712&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

políticos y religiosos que difieran del propio, asegurándose que se respeten los valores humanitarios y los derechos humanos comúnmente aceptados y se trabaje por la paz internacional y la solidaridad en un mundo interdependiente." (Artículo I)

Bajo el liderazgo de UNESCO y otras cuatro agencias de Naciones Unidas (el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, el Fondo de Población de Naciones Unidas y el Banco Mundial) el proceso de Education For All (EFA), Educación para todos, fue lanzado en 1990 en Jomtien, Tailandia, para mejorar el acceso de todos a la educación. Una década más tarde fue seguido de cerca por el Foro Mundial sobre Educación (WFE) en Dakar, Senegal, en donde la comunidad internacional afirmó su compromiso de lograr Educación para todos antes del año 2015 y adoptó seis metas clave de educación, que buscan satisfacer las necesidades educativas de todos los niños, jóvenes y adultos antes del 2015. Los países firmantes velarán por[10]:

- (i) ampliar y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- (ii) velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y pertenezcan a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
- (iii) velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
- (iv) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y permanente;
- (v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2015 y lograr, antes de ese año, la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;
- (vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocido y mesurable, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

La educación básica se considera como condición indispensable para alcanzar otras metas de desarrollo, como las Metas de Desarrollo del Milenio. Los esfuerzos y reformas educativos necesitan, por tanto, estar en línea con metas educativas internacionalmente convenidas.

Los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, reunidos a solicitud de UNESCO en la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII) realizado en Cochabamba en 2001 declararon (Declaración de Cochabamba[11]) que la educación es un derecho básico de todas las personas y los Estados, a través de sus gobiernos, tienen la responsabilidad inalienable de hacer de este derecho una realidad. Indicaron que dentro de una región de

[10] http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframspa.shtm

creciente inigualdad social, el fortalecimiento y la transformación de la educación pública representan un mecanismo importante para una efectiva democratización social. Esto requiere urgentes políticas económicas, sociales y culturales son necesarias que apoyen a las políticas de educación dirigidas a ayudar a aquellos que han sido excluidos y marginados en América Latina y el Caribe, para que logren salir de su situación actual de exclusión de una educación con calidad.

4.1.2 Enfoque de competencias para la vida

El término 'competencias para la vida' (life skills en ingles) se refiere a la habilidad y capacidad de enfrentar y resolver las demandas y los desafíos de la vida diaria. Se basa en cuatro pilares del aprendizaje: aprender a saber, a hacer, a vivir juntos y a ser (UNESCO, 1996). La integración de un enfoque de competencias para la vida en programas de educación y alfabetización no formales se refiere a un proceso de aprendizaje que promueve la adquisición de conocimientos, destrezas, valores y actitudes.

4.1.2.1 Definición de competencias para la vida

Según UNESCO, las competencias para la vida incluyen diferentes conjuntos de habilidades de conformidad con la variedad de necesidades de quien aprende, en las esferas económica, social, cultural, política y psicológica. Las competencias para la vida consisten en habilidades psicosociales necesarias para el desarrollo personal y la ciudadanía responsable así como destrezas prácticas para llevar una vida más productiva. Con frecuencia están diseñadas como destrezas de supervivencia, habilidades básicas o esenciales, incluyendo habilidades relacionadas con la salud, que junto al alfabetismo y el conocimiento numérico, permiten a las personas reforzar su desarrollo personal y les permiten hacer frente a los muchos desafíos de la vida.

UNESCO agrupa las competencias para la vida[12] requeridas por la juventud durante la educación secundaria en cuatro categorías:

Competencias o destrezas de plenitud personal

El sistema educativo debe tomar en cuenta no solo las necesidades académicas sino también las competencias necesarias para el individuo, en otras palabras, las competencias para la vida (life skills). Los grupos de competencias listados a continuación también son considerados importantes para la plena satisfacción personal del individuo.

Competencias para vivir en sociedad

- Las competencias sociales e interculturales y las capacitades en las áreas de comportamiento no cognitivo incluyendo la responsabilidad y la tolerancia.
- Aprender cómo aprender, navegar de un ente de conocimiento a otro y de un conjunto de destrezas a otro, con relativa facilidad.
- Competencias comunicativas críticas, analíticas, creativas y flexibles.
- Listar las tareas de desarrollo sostenible, tratar con paradojas y el conflicto que se genera con la cantidad y el ritmo del cambio.

[11] http://www.unesco.org/education/efa/bulletin/en/documents/declaration_cochabamba.shtml
[12] http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=29542&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

Competencias para enfrentar economías cambiantes

- Adaptarse a las demandas cambiantes de las economías en evolución de puramente industriales a basadas en el conocimiento, de alta tecnología y/o orientadas a servicios.
- Poseer o aprender nuevas destrezas, como la adaptabilidad y la capacidad de resolver problemas o la competitividad. También hay una necesidad de enfatizar las destrezas para la vida que refuerzan la iniciativa, la motivación y el espíritu empresarial.

Competencias para tratar con patrones de trabajo cambiantes

- Satisfacer las demandas de nuevos patrones de trabajo que requieren de la habilidad para comunicarse, trabajar en equipo, adaptarse al cambio, ser innovadores y creativos y poder utilizar las nuevas tecnologías.
- Ser flexibles y adaptables para ocuparse de una diversidad de labores a lo largo de la vida.
- Inteligencia colectiva y no individual que apoye la posición de que todos son capaces y no solo unos cuantos; múltiples perspectivas más que la habilidad de resolver problemas con una sola respuesta, imaginación y compromiso emocional que son tan importantes como el conocimiento técnico; la inteligencia debería incluir la habilidad de imaginar futuros alternativos, resolver problemas abiertos así como ejercer destrezas interpersonales sólidas.
- Competencias genéricas esenciales como habilidades analíticas y resolución de conflictos aplicables a una amplia gama de circunstancias necesarias para todo tipo de trabajo.

Esta división en cuatro categorías carece de coherencia. Resumen elementos de diferente naturaleza como destrezas o habilidades básicas, competencias, demandas, destrezas cognitivas fundamentales.

4.1.2.2 Definición de alfabetismo[13]

La Iniciativa de Alfabetización para el Empoderamiento (LIFE) fue concebida como un marco estratégico global y un mecanismo operativo clave para alcanzar las metas y propósitos de la Década de Alfabetización de la ONU.

El término 'alfabetismo' usado en este contexto incluye más aspectos que solamente leer y escribir, es la forma en que nos comunicamos en sociedad. Es acerca de prácticas sociales y relaciones, acerca de conocimiento, idioma y cultura. El alfabetismo (la capacidad de leer, escribir y comunicar) en sí toma muchas formas: en papel, en una pantalla de computadora, en televisión, en afiches y señales. Los que tienen esta capacidad la toman como una evidencia, pero aquellos que no la pueden usar están excluidos de mucha de la comunicación en el mundo de hoy en día.

El alfabetismo ('literacy') tal y como se utiliza en el contexto de la UNESCO puede ser entendido como una especificación de la competencia de "habilidad para usar textos y símbolos de manera interactiva" según se define en el marco de competencias de DeSeCo (cf. Capítulo 4.4.1) y los evaluados en PISA y ALL (cf. Capítulo 5).

4.1.3 Educación secundaria y capacitación

La reunión internacional de expertos de UNESCO sobre Educación Secundaria General en el Siglo 21

[13] R http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=42853&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

celebrada en Beijing, en el año 2001 llegó al siguiente consenso:

- La educación secundaria debe ser considerada prioritaria;
- Los objetivos y las funciones de la educación secundaria necesitan ser redefinidos para el siglo XXI.

El *Informe de la Reunión de Expertos en Educación Secundaria de Beijing*[14] (2001) recomienda que una efectiva educación secundaria en el siglo XXI debe proporcionar un buen balance entre educación académica y desarrollo de competencias e incluir educación técnica y vocacional a nivel secundario.

La educación y capacitación técnica y vocacional (*Training and Vocational Education and Training TVET* en ingles) se ocupa de la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas para el mundo del trabajo. La TVET se percibe como factor clave para la reducción de la pobreza y la cohesión social. El informe indica que muchas naciones aún luchan por construir estos puentes indispensables entre la educación y el mundo laboral.

UNESCO argumenta en favor de mayor flexibilidad e interacción entre la educación secundaria general y los cursos técnicos y vocacionales. Más aún, para los estudiantes que están fuera del sistema escolar formal y otros grupos especiales de jóvenes en condiciones de desventaja, UNESCO propone oportunidades flexibles de aprendizaje secundario que impartan conocimiento, habilidades y destrezas, tanto sociales como prácticas, que les permitan tener vidas productivas como ciudadanos responsables en sus contextos culturales, económicos y tecnológicos en particular.

El Centro Internacional para Educación y Capacitación Técnica y Vocacional (UNESCO-UNEVOC[15]) ayuda a los estados miembro de UNESCO a fortalecer y mejorar sus sistemas de educación y capacitación técnica y vocacional (TVET). Es al mismo tiempo el centro especializado de UNESCO para TVET y la sede para una Red Mundial de instituciones TVET, la Red UNEVOC.

4.1.4 Competencias relevantes

Hay un reconocimiento de que los jóvenes necesitan competencias que sean flexibles y relevantes para las demandas de las sociedades de hoy en día, que requieren que los individuos posean una combinación de conocimeintos, destrezas prácticas y sociales y actitudes positivas. Así, para preparar a los jóvenes para la vida y el trabajo en un mundo cambiante, es necesario reorientar los sistemas de educación y capacitación para que impartan una amplia variedad de competencias para la vida que incluyan 'competencias genéricas clave' como:

- ICT
- la capacidad de aprender independientemente,
- trabajar en equipos,
- capacidad empresarial con ética
- responsabilidad cívica y reconocimiento de la diversidad y el multiculturalismo.

4.1.5 Reforma de los contenidos de aprendizaje[16]

UNESCO declara que los contenidos de la educación secundaria necesitan ser revisados para cubrir conocimientos, destrezas, valores y actitudes (esto es, competencias) relevantes para los estudiantes. Hay un amplio consenso en muchos países, tanto

[14] http://portal.unesco.org/education/en/files/6566/10335468550beijing_conference.pdf/beijing%2Bconference.pdf
[15] http://www.unevoc.unesco.org/
[16] http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=26807&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

desarrollados como en vías de desarrollo, que los contenidos de aprendizaje a nivel secundario siguen un patrón desarrollado para contextos del siglo XIX o principios del siglo XX. "Por el momento vivimos en una paradoja: metas declaradas para educación que involucran un gran número de características humanísticas y éticas que no se ven reflejadas, cuando menos no de forma adecuada, en lo que se enseña, en cómo se lleva a cabo la enseñanza, o en cómo están organizados los establecimientos educativos." (Delors & Draxler, 2001)

Entre las principales características de los actuales contenidos de aprendizaje está el énfasis que se da al conocimiento académico. Sin embargo, la actual situación que enfrentan los jóvenes muestra que la adquisición de conocimiento a través de la educación académica no es suficiente para preparar a los adolescentes sobre qué hacer frente a desafíos de la vida y para tomar decisiones que impactarán su vida futura como trabajadores y ciudadanos.

UNESCO subraya que los responsables de tomar decisiones en materia de educación necesitan revisar los contenidos de aprendizaje de la educación secundaria. Es importante la transmisión de conocimientos relevantes y competencias para la vida que empoderen a los jóvenes para que tengan ocupaciones productivas y una vida plena, y para que desarrollen actitudes positivas y valores.

4.2 Banco Mundial

4.2.1 Una nueva agenda para la educación secundaria [17]

El Banco Mundial en su documento de política *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education (2005*). (*Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria, 2005)* hace una exploración de las principales cuestiones que enfrenta la educación secundaria. Proporcionar a los jóvenes una educación que los lleve de aprendizaje primario a terciario, y que los ayude a incrementar su crecimiento económico, se considera como una de las mejores inversiones que podría hacer un país, especialmente cuando la misma se pone a disposición de todos los jóvenes, sin importar su género, ingresos o grupo étnico.

Los desafíos se dividen en dos grupos: incrementar el acceso a la educación secundaria y, al mismo tiempo, mejorar su calidad y relevancia. Ello significa que el currículo escolar de secundaria, la pedagogía y las necesidades de evaluación deberán estar alineados con las demandas y necesidades de los jóvenes adolescentes. La educación secundaria se considera como el puente entre la educación primaria o básica, el mercado laboral y la educación terciaria.

En el contexto de la economía del conocimiento, los patrones de trabajo cambiantes llevan a nuevos enfoques en la forma en que el conocimiento curricular es seleccionado y organizado. Se asegura frecuentemente que existe un vacío de conocimiento entre las cuestiones que se enseñan actualmente y el conocimiento y las competencias requeridas si los individuos y los países deben ser competitivos en un mundo globalizado.

Un análisis comparativo de los currículos nacionales de educación secundaria realizado por Benavot

[17] *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria (2005):* http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Expending_opportunities_secondary_Spanish.pdf

(2004), en un trabajo copatrocinado por el Banco Mundial y la Oficina Internacional para la Educación, International Bureau of Education (IBE), brinda una evidencia persuasiva de la extrema estabilidad curricular (ver Gráfico 5.1, p. 86 en el documento citado). En muchos países en vías de desarrollo y en transición, el currículo de educación secundaria sigue siendo profundamente abstracto y alejado de las necesidades sociales y económicas. El conocimiento narrativo abstracto, centrado en hechos, fuera de contexto prevalece en el currículo secundario y sigue siendo usado para fines selectivos en un contexto de escasas oportunidades educativas y de trabajo, que causan altos niveles de deserción y malos resultados entre los estudiantes de secundaria.

Según el informe, la única respuesta al papel importante del conocimiento en las sociedades del siglo XXI parece ser el incremento en el número de años de educación obligatoria. El desafío es cómo extender el acceso a la educación secundaria, proveyendo al mismo tiempo oportunidades educativas relevantes y de primera calidad para todos.

Es posible justificar la inversión que se hace en educación secundaria en países en vías de desarrollo, no solo sobre la base de su contribución a incrementos de productividad, que sientan la base para un crecimiento económico sostenido y la reducción de la pobreza, sino también por su contribución al desarrollo del capital humano y sus efectos asociados a la democracia, la reducción del crimen y la mejora de las condiciones de vida.

4.2.2 La importancia de habilidades de más alto nivel

Los cambios socioeconómicos y tecnológicos significan nuevas demandas para los trabajadores y los ciudadanos. Para que los jóvenes y adultos puedan funcionar en sus vidas diarias, es necesario tener competencias nuevas y de más alto nivel. Es necesario enfatizar las competencias (incluyendo las habilitades metacognitivas) como la habilidad de:

- Integrar aprendizaje formal e informal, conocimientos declarativos (conocer) y conocimientos de procedimiento (saber cómo).
- Acceder, seleccionar y evaluar el conocimiento en un mundo saturado de información.
- Desarrollar y aplicar formas de inteligencia que van más allá del proceso estrictamente cognitivo.
- Trabajar y aprender efectivamente y en equipos.
- Enfrentar, transformar y resolver de forma pacífica los conflictos, lo cual involucra destrezas de participación y de ciudadanía activa.
- Crear, transponer y transferir conocimientos.
- Enfrentar a situaciones ambiguas, problemas impredecibles y circunstancias imprevisibles.
- Hacer frente a múltiples carreras aprendiendo a ubicarse en un mercado de trabajo y eligiendo y modelando la educación y capacitación relativas.

4.2.3 La calidad de la educación secundaria

Según el informe[18] *Satisfacer los Desafíos de la Educación Secundaria en América Latina y Asia del Este* (2006), la educación secundaria ha sido un tema olvidado en el desarrollo de los sistemas públicos de educación de América Latina.

La escuela primaria se asocia con la educación básica y la socialización, mientras el desarrollo nacional y la competitividad van unidas con la educación terciaria. La educación secundaria, sin embargo, debe llenar dos papeles: proporcionar las destre-

[18] *Reunión de Desafíos de la Educación Secundaria en América Latina y Asia del Este. Mejora de la eficiencia y la movilización de recursos (2006): http://siteresources.worldbank.org/INTEAPREGTOPEDUCATION/Resources/Meeting-Challenges-of-Secondary-EDU.pdf (2006)*

zas, el conocimiento y la capacitación técnica para los jóvenes que planeen entrar en la fuerza laboral, mientras otros se preparan para continuar con sus estudios avanzados. Según el informe del Banco Munidal, la educación secundaria en América Latina no logra satisfacer ninguno de estos dos papeles con frecuencia. Ante la escasez de escuelas y problemas relacionados con la demanda, tales como la inhabilidad de pagar por una educación, la expansión de la cobertura de educación secundaria se ha hecho más lenta, y la calidad de la educación secundaria se ha hecho mala, mientras existen disparidades en cuanto al ingreso y a la ubicación (urbano-rural).

El informe subraya que cuando se hace una selección en base a méritos entre una escuela básica y diversificada, es necesario poner opciones de aprendizaje alternativo, tales como educación vocacional y capacitación, al alcance de aquellos que no llenen los requisitos. Sin embargo, el camino vocacional no debe ser un callejón sin salida y los estudiantes deberían tener acceso a una educación superior si así lo desean y califican para hacerlo.

Los estudios de caso muestran que un sistema de educación que combine la selectividad en el acceso a instituciones que ofrecen competencias de alto nivel, con una admisión más abierta hacia otras instituciones de educación avanzada, sirve al doble propósito de promover la excelencia y garantizar la cobertura y la equidad.

La mala calidad en la educación primaria y secundaria lleva a calificaciones secundarias más bajas. Las calificaciones de exámenes demuestran que la mayoría de estudiantes no llegan a adquirir el conocimiento y las destrezas básicos. Los resultados del estudio OCDE PISA (cf. 5.2.2) subrayan que los problemas de calidad son más serios en América Latina debido a los niveles de ingreso de los países. (figura ES.1 de dicho documento)

El informe reconoce la complejidad del concepto de calidad de la educación. La calidad de la educación combina múltiples áreas de aprendizaje, que van del conocimiento de contenidos de asuntos externos y locales o indígenas (aprendiendo a conocer); destrezas para aplicar lo aprendido al mercado laboral y la sociedad (aprendiendo a hacer); calidades para construir una sociedad más cohesiva, pacífica y equitativa (aprendiendo a vivir juntos); y oportunidades para desarrollarse personalmente (aprendiendo a ser).

El informe menciona que muchas de estas áreas de educación de calidad son difíciles de evaluar, medir o comparar. Por esta razón, la mayor parte de la investigación está confinada al área más convencional de conocimiento sobre el contenido (capacidad de lectura y números / matemáticas y ciencias); tal y como lo indica UNESCO, "podría considerarse desafortunado que los aspectos cuantitativos de la educación se hayan convertido en el principal punto de atención de los encargados de hacer políticas en los últimos años". Evaluaciones internacionales a gran escala, sin embargo, están intentando mejorar esta debilidad, al menos en parte, evaluando las habilidades y aplicaciones prácticas de contenido más que el contenido en sí (ver Capítulo 5).

4.2.4 Trabajo y competencias ocupacionales[19]

En los últimos 20 años, las economías y la organización del trabajo han cambiado de forma fundamental. Las ocupaciones son ahora más complejas. Los empleados tienen más responsabilidades relacionadas con las competencias y son menos rutinarias. En respuesta a estos cambios, se están desarrollando nuevos métodos de análisis ocupacional y se está cambiando del análisis de tareas discretas de trabajo al análisis de competencias ocupacionales más amplias. Las definiciones de competencias varían y reflejan las diferencias en el enfoque adoptado por los diferentes países al adoptar los estándares ocupacionales y de capacitación.

La competencia ocupacional se define como la habilidad de realizar actividades comunes a esa ocupación, dentro de un rango aceptable. Conforme los analistas de trabajo examinaron las diferentes tareas que constituyen un trabajo, se dieron cuenta que un número de tareas para diferentes partes del proceso de trabajo requieren de habilidades similares, si no idénticas. Al agrupar las tareas, vieron que algunas de las tareas requerían de conocimientos y destrezas técnicos, mientras otras eran más genéricas. Algunos ejemplos de las funciones genéricas son:

- Resolución de problemas,
- destrezas de comunicación,
- habilidad de tomar la iniciativa, y
- algunas destrezas técnicas (es decir, seguridad y ambiente).

Estas funciones genéricas se llaman destrezas centrales o clave, o competencias, para distinguirlas de las destrezas técnicas y las destrezas básicas (numérica y letras).

4.2.5 Guatemala: proyecto de educación de calidad y educación secundaria[20]

El Ministerio de Educación de Guatemala (apoyado por el Programa de Estándares de Educación e Investigación de USAID y los donantes) está realizando esfuerzos a lo largo de todos los sectores para reformar los currículos de estudios secundarios, incluyendo la definición de un currículo integrado basado en estándares, mejores sistemas de evaluación y propuestas para capacitación de maestros de secundaria. Existe un consenso de que la reforma curricular debe ser implementada en cada escuela y a todo nivel de la educación.

Los objetivos del *Proyecto Guatemalteco de Calidad de Educación y Educación Secundaria* son mejorar el acceso a educación secundaria básica de calidad para estudiantes de bajos ingresos, especialmente comunidades mayas, a través de mejores índices de conclusión de la escuela primaria, modalidades fortalecidas y flexibles de educación secundaria básica y administración escolar que apoye una educación de calidad.

En vista de que se espera que la mejora en la educación primaria y la educación secundaria básica ayude a permear la educación secundaria diversificada, y viceversa, el proyecto del Banco Mundial pretende apoyar el análisis y propuestas relacionadas con un sistema curricular de educación secundaria integrado, que guíe las reformas a término medio y largo en la educación secundaria diversificada.

[19] http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080000281/A_Framework_for_DefiningEn02.pdf (2001)
[20] http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P089898
Full report (167 p):
http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/02/09/000310607_20070209102837/Rendered/PDF/36712core0GT0R20071002311.pdf

El Ministerio de Educación[21] ha impulsado estrategias para transformar la formación en el ciclo diversificado que responda a las necesidades de los guatemaltecos en el contexto actual. Se ha iniciado el proceso para evaluar el logro en los aprendizajes de los estudiantes del nivel diversificado, que se han concentrado en áreas básicas (lectura y matemáticas) con un enfoque de competencias para la vida. Asimismo debido a la diversidad de carreras que pueden elegir los estudiantes a este nivel, se considera necesario impulsar procesos que permitan identificar, con eficacia, a los estudiantes que han adquirido competencias laborales especializadas.

La formación del nivel diversificado buscará proveer a todos los estudiantes una serie de competencias y habilidades comunes. Éstas corresponderán a las denominadas competencias para la vida o competencias clave. Todo estudiante que egrese del nivel diversificado, posea o no una especialización, debe contar con un nivel mínimo de logro en estas competencias.

Los procesos de certificación y acreditación se desarrollan con el propósito de asegurar la calidad de los servicios prestados. La formación del nivel diversificado requeriría la acreditación y/o certificación de competencias para la vida y áreas de competencias específicas de la formación especializada, sea ésta vocacional o no.

Se han planteado los siguientes lineamientos básicos para la transformación de este nivel:

- Creación de un componente común a la formación del nivel (competencias clave);
- creación de procesos de certificación y acreditación a la formación especializada del nivel (competencias laborales);
- necesidad de establecer alianzas que permitan aprendizajes auténticos en un contexto de 'educación dual';
- necesidad de establecer alianzas que permitan preparar el contexto para la recepción de los nuevos egresados (alineación de perfiles y estrategias).

4.3 OIT y CINTERFOR

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) es la única agencia de Naciones Unidas 'tripartita' en el sentido que reúne a representantes de gobiernos, patronos y trabajadores para dar forma a las políticas y programas que promueven un trabajo decente a lo largo del mundo.

El Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional[22] (Cinterfor/OIT), fue establecido en 1963 en Montevideo a partir de una solicitud de los países miembros de la OIT en la región de las Américas.

4.3.1 Competencias, conocimiento y empleabilidad

Un enfoque temático de la OIT son las competencias, el conocimiento y la empleabilidad[23].

En la recomendación 195[24] relacionada con *Desarrollo de los Recursos Humanos: Educación, Capacitación y Aprendizaje* a lo largo de la vida (OIT, 2005, p.4) los términos competencias, calificación y habilidad de conseguir empleo se definen como sigue:

- El término *competencias* cubre el conocimiento, las destrezas y el saber cómo aplicado y domina-

[21] *Ministerio de Educación (2007), Propuesta de Lineamientos para la Transformación de la Formación del Ciclo Diversificado del Nivel Medio.*
[22] *http://www.ilo.org/public/english/region/ampro/cinterfor/index.htm; ver también Plan estratégico para la acción futura de CINTERFOR/OIT http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/rct/38rct/planest.pdf*
[23] *http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/index.htm*

do en un contexto específico;

- el término *calificaciones* significa la expresión formal de las habilidades vocacionales y profesionales de un trabajador, reconocidas en el ámbito internacional, nacional y sectorial;
- el término *empleabilidad* se relaciona a competencias y calificaciones transferibles que mejoran la capacidad del individuo para aprovechar las oportunidades de educación y capacitación disponibles para asegurar y retener un trabajo decente, para progresar dentro de la empresa y entre trabajos, y para hacer frente a la tecnología cambiante y a las condiciones del mercado laboral.

El artículo 6 indica que:

(1) Los miembros deben establecer, mantener y mejorar un sistema coordinado de educación y capacitación dentro del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, tomando en cuenta que la principal responsabilidad del gobierno por la educación y la capacitación previa al empleo y capacitación a los desempleados, así como reconocimiento del papel de los socios dentro de la sociedad para una mayor capacitación, en particular, el rol vital de los empleadores al brindar oportunidades de experiencia laboral.

(2) Educación y capacitación previa al empleo que incluyen *educación obligatoria básica* que incorpore

- conocimientos básicos,
- capacidad de lectura y
- numerología y
- el uso apropiado de la tecnología de la información y la comunicación.

4.3.2 Competencias básicas[25]

La interacción de la globalización, el desarrollo tecnológico y los cambios en la organización del trabajo han resultado en la demanda de competencias más altas y diferentes. Las competencias son cada vez más importantes en la determinación de la habilidad personal de cada quien para asegurar un trabajo, retener el empleo y movilizarse de manera flexible dentro del mercado laboral. A pesar que las destrezas vocacionales siguen siendo importantes, en el mundo de hoy en día los trabajadores deben ser felxibles para adquirir, adaptar, aplicar y transferir su conocimiento a diferentes contextos, bajo una diversidad de condiciones tecnológicas, y responder de forma independiente y creativa.

Cuando se pregunta a los patronos sobre qué competencias laborales los solicitantes de trabajo faltan, la respuesta más frecuente trata de las siguientes competencias:

- Aprender a aprender;
- competencias en escritura, lectura y computación;
- escuchar de forma efectiva y destrezas de comunicación oral;
- adaptabilidad a través del pensamiento creativo y resolución de problemas;
- administración personal; destrezas interpersonales;
- habilidad de trabajar en equipos o grupos;
- destrezas tecnológicas básicas; y
- efectividad de liderazgo.

Hay un consenso sobre la necesidad de tener estas competencias que permitan al individuo desarrollarse bien en el trabajo y en la sociedad. En otros terminos, la habilidad del individuo de conseguir empleo se ve como el resultado de un conjunto de destrezas vocacionales y básicas al trabajo que pueden ser transferidas entre y a lo largo de sectores de ocupación.

[24] *http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/download/recom195sp.pdf*
[25] *http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/core/index.htm*

4.3.3 Competencias clave y aprendizaje a lo largo de la vida en América Latina y el Caribe[26]

Desde mediados de la década de los 90 el enfoque relacionado con las competencias laborales se ha diseminado en la región de América Latina y el Caribe. En años recientes, la capacitación vocacional en la región ha crecido en experiencias, en áreas como enlace entre la educación y el trabajo y apoyo a la idea del aprendizaje de vida. Asimismo, la aplicación del enfoque de competencias clave está creciendo y se toma cada vez más en cuenta en América Latina y el Caribe.

La publicación *Competencias clave y aprendizaje permanente en América Latina y El Caribe* (CINTERFOR/OIT, 2005[27]) brinda una vista general de las tendencies recientes en la organización de marcos nacionales de capacitación, sistemas nacionales de referencia para competencias a todo nivel, junto con definiciones de áreas de desempeño y mecanismos para facilitar la movilidad laboral. Además, incluye una sección sobre competencias clave.

La publicación distingue la diferencia entre tres enfoques conceptuales: el primero es la relación entre las competencias clave y la *empleabilidad*. Este concepto enfatiza la capacidad de cierto tipo de competencias a ser aplicadas en varios contextos laborales sin importar el trabajo particular en cuestión. El segundo enfoque asocia competencias clave con capacitación básica sólida, enfatizando el problema de los bajos niveles de escolaridad entre la mayoría de trabajadores adultos en la región. Se enfoca a tratar de subir los niveles básicos de competencia a través de programas de aprendizaje a lo largo de la vida. El tercer enfoque subraya las competencias clave necesarias para un desempeño exitoso en un sector ocupacional en particular. Éste es el caso de las competencias esenciales para sectores específicos como la industria o la construcción, y también competencias que son importantes para las empresas (pág. 118)[28].

La cuestión del reconocimiento de las competencias es otro tema tratado[29]. Muestra cómo la certificación de competencias debe ser incluido en las políticas nacionales para el desarrollo del capital humano en un país. El informe concluye que "es necesaria la coordinación, pero también se precisa de un marco nacional que establezca un lenguaje común entre los diferentes niveles y áreas ocupacionales en las que se pueda certificar la competencia. Es clara la necesidad de disponer de un marco para clasificar los diferentes niveles de competencia y para definir las vías de progresión laboral y la forma de adquirir y validar nuevas competencias." (pág. 158). La recomendación 195 de la OIT de 2004 (op. cit) indica que el marco nacional debe incluir un sistema con credibilidad de certificación, el cual asegure que las competencias son transferibles y reconocidas en todos los sectores, industrias, empresas e instituciones educativas.

4.3.4 Competencia laboral – definición de INTECAP[30]

Hay múltiples y diversas descripciones conceptuales de las competencias laborales[31]. Un concepto ampliamente aceptado en el contexto de la OIT de-

[26] *http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/vargas/ii/index.htm*

[27] *http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/vargas/index.htm. The report only took into account the findings of the first publication of OECD's DeSeCo Project.*

[28] *Ejemplos seleccionados de iniciativas relacionadas con las competencias clave en América Latina y el Caribe se presentan en el Capítulo 4.6.*

[29] *Para una descripción general de las dimensiones de las iniciativas de certificación, cf. Tabla en la página 163 de la publicación Competencias clave y aprendizaje de vida en América Latina y el Caribe (CINTERFOR/OIT, 2005).*

fine competencia laboral como la habilidad efectiva de llevar a cabo una actividad laboral identificada de manera exitosa. Las competencias laborales son consideradas como habilidades reales y comprobadas.

Una categorización de competencia, que permite el acceso a definiciones de mejor manera, es la que distingue entre tres enfoques. El primero está relacionado con la competencia como habilidad de llevar a cabo tareas; la segunda se concentra en atributos personales (actitudes, habilidades) y la tercera, llamada 'holística', incluye las dos anteriores[32].

La publicación *40 Preguntas sobre Competencia Laboral* (2004[33]) trata sobre las siguientes cuestiones:

- Conceptos básicos sobre competencia laboral,
- identificación de competencias,
- estandarización de competencias y estándares de calidad,
- certificación de competencies,
- capacitación basada en competencias,
- manejo de recursos humanos sobre la base de competencias.

El informe se refiere a la definición de las competencias usadas por el Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP[34]) en Guatemala.

INTECAP define las competencias laborales como una colección de actitudes, destrezas, habilidades y conocimientos requerida para la ejecución con calidad de determinadas funciones productivas en un contexto laboral. Las capacidades y funciones se definen por el sector productivo y deben ser medidas contra el desempeño productivo del trabajador.

INTECAP reconoce tres tipos de competencias:

- ***Básicas:*** aquellas de índole formativa que requiere la persona para desempeñarse en cualquier actividad productiva, tales como la capacidad de leer, interpretar textos, aplicar sistemas numéricos, saber expresarse y saber escuchar.
- ***Genéricas:*** aquellos conocimientos y habilidades que están asociados con el desarrollo de diversas áreas ocupacionales; por ejemplo, analizar y evaluar información, trabajar en equipo, contribuir al mantenimiento de la seguridad y la higiene en el área de trabajo, planear acciones, entre otras. Estas competencias se pueden adquirir mediante programas educativos y de capacitación, así como en el lugar de trabajo.
- ***Específicas:*** se refieren a aquellas competencias asociadas a conocimientos y habilidades de índole técnica y que son necesarias para la ejecución de una función productiva. Generalmente se refieren a un lenguaje específico y al uso de instrumentos y herramientas determinadas. Por ejemplo, soldar con equipo de oxi-acetileno, preparar el molino para laminado en caliente o evaluar el desempeño del candidato. Se adquieren y desarrollan a través del proceso de capacitación, en el lugar de trabajo o en forma autodidacta.

La experiencia de INTECAP representa un modelo de modernización basado en la convergencia de dos procesos: la incorporación del modelo de competencia laboral y la calidad del modelo de administración. Lo anterior ha permitido a la institución actualizar su estructura y sus funciones, y ello ha sido complementado con una nueva oferta de capacitación basada en competencias.

[30] *http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/index.htm*
[31] *http://www.ilo.org/public/english/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/pdf/part_a.pdf*
[32] *The concept of competence adopted in the OECD DeSeCo project corresponds to the third approach.*
[33] *http://www.ilo.org/public/english/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/index.htm*
[34] *http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/vargas/iii/ii.htm#intecap*

INTECAP ha establecido el modelo NORTE[35] para la estandarización técnica de las competencias. Consista de cinco componentes que incluyen la estandarización, el diseño de la capacitación vocacional, la evaluación, el desarrollo de eventos de capacitación y la certificación.

En el 2002, INTECAP intensificó su participación en el desarrollo del enfoque de competencias y produjo las siguientes publicaciones:

- Competencias básicas y genéricas
- Administración de recursos humanos sobre la base de competencias
- Ejemplos de administración de recursos humanos sobre la base de competencias

Los descubrimientos y lecciones aprendidos deben ser considerados y, si son relevantes, deben ser tomados en cuenta en el programa *Competencias básicas para la vida*.

4.4 OCDE

Los desafíos para los individuos y las sociedades impuestos por la globalización y la modernización son ampliamente reconocidos. Las poblaciones diversas e interconectadas, los rápidos cambios tecnológicos en el lugar de trabajo y la vida diaria, y la disponibilidad instantánea de una enorme cantidad de información representan tan sólo algunas de estas nuevas demandas. Otras demandas se relacionan con el tipo de países mundiales que deseamos promover: balanceando el crecimiento económico con la sostenibilidad de los ambientes naturales, la prosperidad individual con la cohesión social y reduciendo las inequidades sociales. El desarrollo de competencias dentro de la población a través de sistemas de educación y capacitación y las oportunidades de aprendizaje en el lugar de trabajo y otros lugares a lo largo de la vida se consideran como un elemento clave para satisfacer estas demandas.

Los países de la OCDE han estado al frente en la solución a estas cuestiones, desarrollando indicadores sólidos de las competencias que deben tener los jóvenes y adultos. A la fecha, el trabajo de OCDE en esta área se enfoca en la medición de las competencias de lectura, matemáticas y ciencias en los individuos. A través del proyecto DeSeCo, se elaboraron fundaciones teoréticas y conceptuales para definir una amplia gama de competencias necesarias para hacer frente a los desafíos del presente y del futuro.

4.4.1 Definición y selección de competencias clave

La investigación internacional e interdisciplinaria conducida bajo el alcance del proyecto DeSeCo de OCDE[36] resultó en una definición ampliamente aceptada del concepto de competencia clave o genérica.

Las competencias clave se definen como competencias individuales que:

- Son instrumentales para satisfacer demandas importantes y complejas en múltiples áreas de la vida;
- contribuyen al bienestar personal, económico y social; y
- son importantes para todos los individuos, para que puedan enfrentar exitosamente desafíos complejos en múltiples áreas.

[35] www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/vargas/inte_ppt/index.htm
[36] www.deseco.admin.ch

A la luz de estos criterios de definición, y ante las amplias metas sociales y las demandas de un mundo interdependiente y cambiante, DeSeCo conceptualizó un marco de referencia de competencias clave que parte de diversos conceptos y modelos teóricos y está anclado en un amplio marco normativo.

La definición de competencia clave se basa en un modelo de acción holístico y dinámico en el sentido que integra y se relaciona con demandas, prerrequisitos psicosociales y contexto como elementos esenciales en un desempeño competente. Puesto de otra manera, una competencia se define como la habilidad de satisfacer de manera exitosa demandas complejas en un contexto particular, a través de la movilización de saber, de destrezas cognitivas pero también prácticas, así como componentes sociales y de comportamiento como actitudes, emociones, valores y motivaciones. Una competencia, por lo tanto, es una combinación interrelacionada de actitudes, valores, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito) y destrezas fundamentales, como analíticas, toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento crítico y destrezas de comunicación que juntos hacen posible una acción efectiva.

Esta enfoque holística está apoyada por descubrimientos recientes en el campo de la neurociencia, en particular, "que el razonamiento y la emoción están conectados de manera vital." (Gonczi, 2003.)

Mientras que el término competencia designa a un sistema complejo de acción que incluye componentes cognitivos y no cognitivos, el término destreza se usa más que todo con relación a habilidades cognitivas o prácticas.

4.4.1.1 Reflectividad: una característica transversal de las competencias clave

Hay un amplio consenso entre los académicos y expertos en que la recolección de conocimiento acumulado, pensamiento abstracto y buena socialización son prerrequisitos psicosociales necesarios pero insuficientes para hacer frente a las muchas demandas de la vida moderna. Hacer frente con flexibilidad a los cambios, novedades y diversidad, y hacer frente de manera responsable a los muchos desafíos de hoy en día requiere del desarrollo de un nivel más alto de complejidad mental que implica un pensamiento crítico, habilidades creativas y prácticas reflexivas (incluyendo el metaconocimiento). La noción de reflectividad (a través de los diferentes términos utilizados) se retiene como una de las principales características transversales de las competencias clave o genéricas.

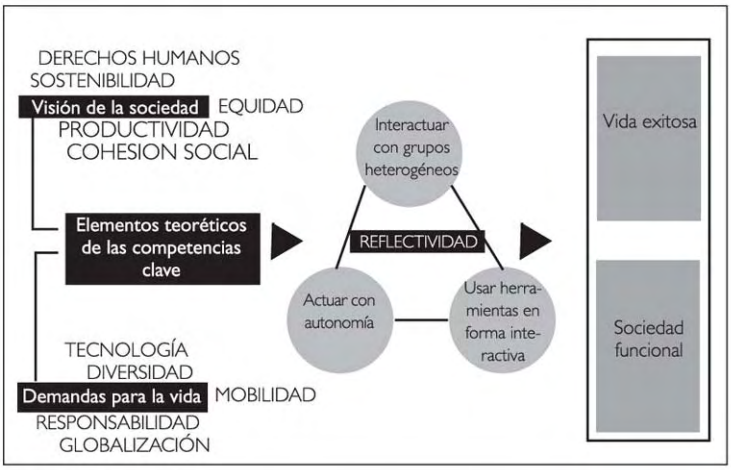
4.4.1.2 División de las competencias clave en tres categorías

A través de un enfoque deductivo basado en elementos académicos y reflexión interdisciplinaria, se construyeron tres amplias categorías, adicionales a la conceptualización de reflectividad según se requiere en el ámbito de competencias. Como un conjunto interdependiente, las tres amplias categorías "*interactúan en grupos socialmente heterogéneos, actuando de manera autónoma, y usando herramientas en forma interactiva*" forman una base que permita identificar y mapear las competencias individuales que son importantes en todos los campos sociales de relevancia.

La división en tres categorías permitió la extrapolación de nueve competencias clave, el resultado de un análisis de las diferentes listas de competencias

clave presentadas en los informes de país y en los documentos preparados por los expertos, a la luz de los criterios de definición, conceptuales y normativos establecidos en el proyecto DeSeCo.

Las competencias clave descritas son consideradas por muchos actores y expertos como necesarias y relevantes para que los individuos enfrenten las muchas demandas de la vida.



Fuente: OECD / DeSeCo

Estas tres categorías de competencia clave son:

1. El uso interactivo de las herramientas

Este categoría de competencias clave responde, en particular, a las demandas sociales y profesionales de la economía global y la llamada sociedad de la información, que requieren del uso efectivo de herramientas socioculturales como el idioma, la información y el conocimiento, así como las herramientas físicas como las computadoras y los teléfonos celulares.

El uso interactivo de las herramientas no significa simplemente tener la herramienta y las destrezas técnicas requeridas para usarla. Más bien, asume una familiarización con la herramienta en sí y un entendimiento de cómo la herramienta puede cambiar la forma en que interactuamos con el mundo y cómo puede ser usada para satisfacer metas más amplias.

Las tres competencias clave identificadas en esta categoría son:

- ***La habilidad de usar el lenguaje, los símbolos y el texto de manera efectiva para alcanzar metas.*** Esta competencia también puede ser entendida como una competencia de comunicación formada por aspectos cognitivos, instrumentales, técnicos y emocionales. Incluye, entre otras cosas, la capacidad de lectura y la capacidad numérica.

- ***La habilidad de usar el conocimiento y la información de manera interactiva.*** Esta competencia clave se refiere al uso efectivo y reflexivo de la información y el conocimiento. Es la habilidad de encontrar y buscar el sentido de la información y el conocimiento. La habilidad de buscar de manera efectiva, analizar y usar el conocimiento y la información requiere que los individuos reconozcan la necesidad que existe de tener información, identificar y ubicar fuentes apropiadas de información, organizarla y usarla de manera efectiva para alcanzar metas. Esta competencia clave permite a los individuos no solamente manejar el conocimiento y la información, sino usarlo como base para comprender las opciones, formar opiniones, tomar decisiones y acciones informadas.

- ***La habilidad para usar la tecnología (competencia tecnológica)***. Esta competencia clave se refiere no sólo a las destrezas técnicas necesarias

para usar la tecnología en cuestión, por ejemplo la Internet, sino al conocimiento de nuevas formas de interacción posibles a través del uso de la tecnología, para alcanzar metas más amplias.

2. Interacción en grupos socialmente heterogéneos

En esta categoría el enfoque está en la interacción con la 'otra persona diferente'. Los individuos deben aprender cómo interactuar y coexistir con personas que no necesariamente hablan el mismo idioma (literal o metafóricamente) o comparten la misma cultura, historia o antecedentes socioeconómicos, y cómo enfrentar estas diferencias y contradicciones.

Las competencias en esta categoría son particularmente relevantes en sociedades multiculturales. Incluyen muchas de las características asociadas con términos como 'competencias sociales', 'destrezas sociales' o 'destrezas suaves'.

- ***La habilidad de relacionarse bien con otros.*** Esta competencia permite al individuo iniciar, mantener y manejar relaciones personales con miembros de la familia, amigos, vecinos, jefes, colegas o clientes. Asume que uno respeta los valores, las creencias, culturas e historias de los demás para crear un ambiente en donde se sientan incluidos y puedan prosperar (Stein, 2000). La empatía se considera como un prerrequisito para relacionarse bien con otros.

- ***La habilidad de cooperar.*** Es la habilidad de trabajar juntos hacia una meta común. La cooperación involucra el balance entre el compromiso hacia el grupo y sus normas con las acciones autónomas; equilibrando la responsabilidad de una participación activa en la colectividad con la necesidad de compartir roles de liderazgo y apoyar a otros. El enfoque no está en las competencias necesarias para el grupo como conjunto, sino en las competencias necesarias para cada miembro como individuo.
- ***Habilidad de manejar y resolver conflictos.*** Esta habilidad involucra la habilidad de negociar intereses en conflicto y encontrar soluciones aceptables. La clave para enfrentar un conflicto de manera constructiva es reconocer que es un proceso a ser manejado en lugar de buscar negarlo. Esto requiere de una consideración de los intereses y necesidades de los otros y de la búsqueda de soluciones en que ambos lados salgan ganando.

3. Actuar de manera autónoma

El concepto de 'actuar de manera autónoma' se refiere al empoderamiento de los individuos para desarrollar una identidad personal y ejercer una relativa autonomía en la toma de decisiones, la elección y para jugar una parte activa, reflexiva y responsable en un contexto determinado. Como tal, es congruente con un sistema de valores que promueve la autonomía como una aspiración y es la base para la identidad individual.

Muchos de los componentes y elementos resumidos bajo títulos como autocompetencia, autoadministración, competencia política o cívica son relevantes para la construcción de una autonomía relativa y una identidad personal.

Dentro de esta categoría algunas competencias clave parecen tener una importancia particular:

- ***La competencia de actuar dentro del gran esquema.*** Esta competencia incluye la habilidad de los individuos para entender y considerar 'el contexto amplio', esto es, un contexto histórico, cultural o ambiental más grande en cuanto a sus acciones y decisiones; cómo funciona dicho contexto, su posición en el mismo, las cuestiones que están en juego y las consecuencias indirectas y a largo plazo de sus acciones. La orientación del sistema supone la habilidad de analizar situaciones, sistemas y relaciones, y de reconocer patrones.

- ***La competencia de formar y conducir proyectos personales.*** Cubre un área frecuentemente descrita como manejo de proyectos relacionado a proyectos de vida personal, en familia, en el lugar de trabajo, o en la vida política y cívica. Esta competencia clave permite a los individuos conceptualizar y actualizar metas que den sentido a sus vidas y sean consistentes con sus valores. Implica que los individuos pueden desarrollar una estrategia (incluidas estrategias de aprendizaje), priorizar metas y refinar significados, escoger los medios apropiados y usar sus recursos de forma efectiva.

- ***La competencia de defender y asegurar sus derechos, intereses, límites y necesidades.*** Esta competencia también puede ser clasificada como competencia de empoderamiento. El desarrollo de la misma promueve que los individuos gestionen y luchen por sus derechos personales, por asegurar una existencia dignificada y tener mayor control sobre sus vidas. Permite a los individuos considerarse sujetos que merecen ser tomados en cuenta y asumir sus responsabilidades y elecciones como ciudadanos, como miembros de una familia, trabajadores, consumidores, etc.

4.4.1.3 Constelaciones de competencias específicas al contexto

La hipótesis es que para que los individuos satisfagan las demandas y metas sociales y económicas de manera exitosa, necesitan movilizar este tipo de competencias en un contexto particular.

La noción de constelación ha sido propuesta para representar el carácter interrelacionado de las competencias clave y sus especificidades contextuales. La presunción de base es que para satisfacer cualquier demanda u objetivo es necesario tener constelaciones de competencias clave. Estas constelaciones varían con el correspondiente contexto o situación en que se aplican. Las especificidades e importancia relativa que se atribuye a las competencias clave dentro de una constelación pueden verse influenciadas, por ejemplo, por normas culturales, acceso tecnológico, relaciones sociales y de poder y el nivel de proficiencia del individuo con respecto al conjunto de herramientas que le permitirán este éxito.

Las tres categorías de competencias clave y las competencias clave identificadas dentro de las mismas han sido construidas a un nivel suficientemente general y abstracto para que sean válidas, como punto de referencia, a lo largo de diferentes contextos y naciones.

4.4.2 Programas de evaluación relacionados

Los programas relevantes relacionados con la evaluación de competencias en el ámbito internacional, como PISA y ALL se presentan en el Capítulo 5.

[37] http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf

4.5 Unión Europea

4.5.1 Un marco de referencia europeo: competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida[37]

En el 2000 el Consejo Europeo de Lisboa hizo un llamado a sus Estados Miembros, el Consejo y la Comisión, para establecer un marco europeo que definiera 'las nuevas competencias básicas' que se deben proporcionar a través de aprendizaje a lo largo de la vida.

El mandato para definir las competencias básicas fue proporcionado al mismo tiempo que se realizaba trabajo, en particular, dentro del proyecto DeSeCo de OCDE.

El marco europeo fue el primer intento en el ámbito europeo de proporcionar un listado incluyente y bien balanceado de competencias clave necesarias para la realización personal, la inclusión social y el empleo en una sociedad de conocimiento. Buscaba servir de herramienta de referencia para los responsables de hacer políticas y para los responsables de crear oportunidades de aprendizaje para las personas en las diferentes etapas de aprendizaje, permitiéndoles adaptar el marco de acuerdo a las necesidades y contextos de los estudiantes.

De forma análoga al proyecto DeSeCo de OCDE, los términos 'competencia' y 'competencia clave' se prefieren a 'destreza básica' (basic skills en ingles). Este término se considera demasiado restrictivo pues se usa generalmente para hacer referencia a las habilidades básicas de lectura y numeraria, y a lo que se conoce como destrezas de supervivencia o de vida.

El concepto de competencia se considera como una referencia a una combinación de destrezas, conocimiento, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición de aprender, además de saber cómo.

Las competencias clave representan un paquete transferible, multifuncional de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización personal y desarrollo, inclusión y empleo. Estos deberían ser desarrollados a través de escolaridad obligatoria o capacitación, y deberían servir como fundamento del aprendizaje de vida.

Las siguientes ocho competencias clave se consideran necesarias para una sociedad basada en el conocimiento:

- Comunicación en el idioma materno
- comunicación en un idioma extranjero
- competencias matemáticas y competencias en ciencias y tecnología
- competencia digital
- aprender a aprender
- competencias interpersonales y cívicas
- habilidades empresariales
- expresión cultural

Cada competencia consta de elementos de conocimiento, destrezas y actitudes apropiadas al contexto. Una descripción detallada de los ocho campos de las competencias clave se presenta en el documento de referencia[38].

A la luz de los criterios conceptuales y de definición relacionados con las competencias según DeSeCo, la expresión cultural y las habilidades empresariales son importantes metas de educación, pero no son realmente competencias.

[38] http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf (p. 14-21)
[39] http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0463+0+DOC+XML+V0//ES

4.5.2 Marco europeo de calificaciones[39]

El Marco europeo de calificaciones (MEC) utiliza ocho niveles de referencia basados en resultados de aprendizaje, definidos en términos de conocimiento, destrezas y competencias. El MEC cambia el enfoque de las contribuciones (duración de una experiencia de aprendizaje, tipo de institución) a lo que la persona que tiene una calificación en particular realmente sabe y puede hacer.

El cambio del enfoque a los resultados del aprendizaje:

- Apoya una mejor relación entre las necesidades del mercado laboral de conocimiento, las destrezas y las competencias y la educación y la provisión de capacitación;
- facilita la validación del aprendizaje no formal e informal; y
- facilita la transferencia y el uso de calificaciones a lo largo de diferentes países y sistemas de educación y capacitación.

Como instrumento para la promoción de un aprendizaje a lo largo de la vida, el MEC reúne educación general y adulta, educación superior y capacitación vocacional, al mismo tiempo que educación avanzada. Los ocho niveles cubren el rango completo de calificaciones alcanzadas al final de la educación obligatoria para aquellos a quienes se otorgó el más alto nivel de educación y capacitación académica y profesional o vocacional. Cada nivel debería, en principio, poder ser obtenido a través de una variedad de rutas educativas y de carrera.

El MEC es compatible con el marco de calificaciones para una Educación Superior desarrollado bajo el Proceso de Bolonia[40]. El nivel 5 del MEC corresponde a la descripción desarrollada para el ciclo corto de educación superior, el nivel 6 del MEC a la descripción desarrollada para el primer ciclo (nivel de licenciatura), el nivel 7 del MEC a la descripción desarrollada para el segundo ciclo (nivel de maestría) y el nivel 8 del MEC a la descripción del tercer ciclo (nivel de doctorado).

La definición utilizada en este contexto es

- ***Calificación:*** resultado formal de un proceso de evaluación y validación que se obtiene cuando un organismo competente establece que el aprendizaje de un individuo ha superado un nivel determinado.
- ***Resultados del aprendizaje:*** expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, destrezas y competencias.
- ***Conocimiento:*** resultado de la asimilación de información gracias al aprendizaje; acervo de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de estudio o de trabajo concreto; en el Marco Europeo de Calificaciones, los conocimientos se describen como teóricos o fácticos.
- ***Destreza:*** habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas; en el Marco Europeo de Calificaciones, las destrezas se describen como cognitivas, fundadas en el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo; y prácticas, fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos.
- ***Competencia:*** capacidad demostrada para uti-

[40] http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf

lizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de estudio o de trabajo y en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Calificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía.

Descriptores que definen los niveles en el Marco Europeo de Calificaciones[1]

Niveles	Conocimientos	Destrezas	Competencia
	En el MEC, los conocimientos se describen como teóricos y/o fácticos.	En el MEC, las destrezas se describen como cognitivas, uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo; y prácticas, fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos.	En el MEC, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía.
Nivel 1 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 1:	Conocimientos generales básicos.	Destrezas básicas necesarias para efectuar tareas simples.	Trabajo o estudio bajo supervisión directa en un contexto estructurado.
Nivel 2 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 2:	Conocimientos fácticos básicos en un campo de trabajo o estudio concreto.	Destrezas cognitivas y prácticas básicas necesarias para utilizar información útil a fin de efectuar tareas y resolver problemas corrientes con la ayuda de reglas y herramientas simples.	Trabajo o estudio bajo supervisión con un cierto grado de autonomía.
Nivel 3 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 3:	Conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo del trabajo o estudio concreto.	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para efectuar tareas y resolver problemas seleccionando y aplicando métodos, herramientas, materiales e información básica.	Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la realización de tareas en actividades de trabajo o estudio. Adaptación del comportamiento propio a las circunstancias para resolver problemas.
Nivel 4 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 4:	Conocimientos fácticos y teóricos en contextos amplios en un campo de trabajo o estudio concreto.	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones a problemas específicos en un campo de trabajo o estudio concreto.	Ejercicio de autogestión conforme a consignas definidas en contextos de trabajo o estudio generalmente previsibles, pero susceptibles de cambiar. Supervisión del trabajo rutinario de otras personas, asumiendo ciertas responsabilidades por lo que respecta a la evaluación y la mejora de actividades de trabajo o estudio.
Nivel 5* Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 5:	Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos.	Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos.	Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno.

[41] Para mayores detalles sobre los niveles 6, 7 y 8 y mayores explicaciones, sírvase consultar la siguiente página web: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0463+0+DOC+XML+V0//ES#top (see Anexo II)

4.5.3 Afinación de estructuras educativas a nivel universitario

El proyecto *Afinación de Estructuras Educativas en Europa* (Tuning) está al centro del Proceso de Bolonia al conectar los objetivos políticos establecidos en la Declaración de Bolonia en 1999 con el sector de la educación superior. La afinación es un proyecto desarrollado por y para instituciones de educación superior en el ámbito universitario.

La afinación hace una distinción entre los resultados del aprendizaje y las competencias:

- *Resultados del aprendizaje* son las declaraciones de lo que se espera que el estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de demostrar después de haber concluido el aprendizaje. Pueden referirse a una sola unidad del curso o módulo o a un período de estudios; por ejemplo, un programa de primer o segundo ciclo. Los resultados de aprendizaje especifican los requerimientos para el otorgamiento de un crédito.

- *Competencias* representan una combinación dinámica de conocimiento, entendimiento, destrezas y habilidades. La promoción de competencias es el objetivo de los programas educativos. Se formarán competencias en diferentes unidades del curso y se evaluarán en diferentes etapas.

Las competencias se dividen en específicas a una materia y genéricas. A pesar que le proyecto de afinación reconoce la importancia de construir y desarrollar conocimientos y destrezas específicas a una materia como la base de los programas de grado universitario, subraya que se debe invertir tiempo y atención al desarrollo de competencias genéricas y destrezas transferibles. El último componente se reconoce como cada vez más relevante en la preparación de estudiantes para su papel futuro en la sociedad en términos de habilidad de conseguir empleo y ciudadanía.

Tuning distingue tres tipos de competencias genéricas:

- ***Competencias instrumentales:*** habilidades cognitivas, habilidades metodológicas, habilidades tecnológicas y habilidades lingüísticas.
- ***Competencias interpersonales:*** las habilidades individuales como las destrezas sociales, interacción social y cooperación.
- ***Competencias sistémicas:*** habilidades y destrezas relacionadas con sistemas completos, es decir, combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento; adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales necesarias.

El proyecto *ALFA de Afinación (Tuning) en América Latina*[43], es un proyecto independiente, promovido y coordinado por universidades, se enfoca en la educación superior (educación terciaria) y busca afinar las estructuras educativas que existen en América Latina. El objetivo es identificar y mejorar la cooperación entre instituciones de educación superior y desarrollar excelencia, efectividad y transparencia. Están participando 186 universidades latinoamericanas, divididas en doce equipos de trabajo según las materias que cubren, arquitectura, administración, química, ingeniería civil, educación, geología, historia, leyes, matemáticas, medicina, enfermería y física. En el campo de la educación, el grupo de trabajo

[42] http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf
[43] http://tuning.unideusto.org/tuningal/
[44] http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=124&Itemid=148
[45] http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=50&Itemid=74

está formado por 16 universidades[44].

Guatemala[45] participa en el proyecto ALFA a través de su Centro Nacional de Afinación y de 6 participantes de las universidades que los representan en las áreas temáticas.

4.5.3.1 Definición y selección de competencias

En la primera reunión general del proyecto llevada a cabo en Buenos Aires, en marzo del 2005, los grupos de trabajo en consenso elaboraron la lista de competencias genéricas que se consultarían a académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina.

Para la segunda reunión general del proyecto realizada en Belo Horizonte, en agosto del 2005, se presentó el informe del análisis de los resultados de la consulta de competencias genéricas. El listado definitivo acordado para América Latina incluye 27 competencias genéricas[46].

La lista es, como muchas otras, conceptualmente incoherente. Muchos puntos, a pesar de ser muy relevantes, no son consistentes con la definición funcional de una competencia; es decir, una combinación interrelacionada de conocimiento, destrezas, actitudes y orientación de valores con respecto a una demanda. Algunas son destrezas cognitivas fundamentales, que son la base de algunas, si no todas las competencias, destrezas de toma de decisiones, destrezas generales de resolución de conflictos, destrezas críticas de pensamiento; algunas son subcomponentes de otras, por ejemplo, destrezas de trabajo en equipo que con frecuencia se resumen dentro de las competencias personales; algunas son componentes de una competencia, actitudes como compromiso ético.

4.5.3.2 Lista de competencias genéricas

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Habilidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Habilidad de organizar y planificar el tiempo.
- Conocimiento relacionado con el área de estudio y las profesiones relacionadas.
- Responsabilidad social y compromiso con la ciudadanía.
- Capacidad para la comunicación oral y escrita.
- Habilidad de comunicarse en un segundo idioma.
- Habilidad para usar tecnología de información y comunicación.
- Capacidad de investigación.
- Habilidad para aprender y actualizar el aprendizaje.
- Habilidad para buscar, procesar y analizar información de una variedad de fuentes.
- Habilidades críticas y autocríticas.
- Habilidad de reaccionar ante nuevas situaciones.
- Destrezas creativas.
- Habilidad de identificar, presentar y resolver problemas.
- Habilidad para tomar decisiones.
- Habilidad para trabajar como parte de un equipo.
- Destrezas interpersonales.
- Habilidad para motivar y trabajar hacia metas comunes.
- Compromiso de cuidar el ambiente.
- Compromiso hacia el ambiente sociocultural.
- Valor y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.

[46] *cf Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina.* *http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC*

- Habilidad de trabajar en contextos internacionales.
- Habilidad de trabajar de manera autónoma.
- Habilidad de formular y administrar proyectos.
- Compromiso ético.
- Compromiso con la calidad

4.6 Enfoques nacionales: ejemplos relevantes

Al reconocer que la definición de competencias clave es un proceso que se basa, no sólo en la fundación científica, sino también en las negociaciones entre diversos actores en la arena política, dentro del proyecto DeSeCo de OCDE se llevó a cabo un proceso de contribución de país como medio para tener un mayor discernimiento sobre el debate público y sobre las necesidades educativas y las áreas prioritarias en diferentes contextos nacionales y dentro de los países en diversos sectores relevantes.

En la primavera 2001 doce países (Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Suecia, Suiza y los Estados Unidos) prepararon informes nacionales[47] por DeSeCo sobre sus experiencias con cuestiones relacionadas con la definición y la selección de competencias clave y el desarrollo de indicadores educativos.

En el verano del 2001, la Comisión Europea confió a un grupo de trabajo de expertos nacionales la tarea de definir el concepto de competencia clave e identificar un conjunto de competencias de este tipo reconocido por todos los países de la UE. La red Eurydice lanzó una encuesta al respecto. La cobertura de la investigación correspondiente se limitó al período comprendido hasta el final de la educación obligatoria general. El objetivo general de la encuesta era establecer, en el caso de cada país individual, si el concepto de competencia clave estaba definido, cómo se reflejaba el desarrollo de dichas competencias en los requerimientos del currículo de estudios y cómo eran evaluadas las mismas. La Unidad Europea Eurydice desarrolló un cuestionario y lo envió a todas las Unidades Nacionales de la UE en marzo de 2002[48].

Tal y como se indicó en un informe de resumen sobre las experiencias nacionales en los países de la OCDE (Trier, 2003), se pueden encontrar más convergencias que divergencias entre los países y entre el sector económico y el campo de la educación dentro de los países. Se enfatizan áreas de competencia similares, con contenidos prácticamente idénticos, aún si se denominan de forma diferente. Sin embargo, el hecho que uno pueda apuntar a numerosas similitudes entre los países no significa que se traduzcan automáticamente en competencias clave significativas, ni permite una extrapolación de competencias clave para todos los países de las competencias encontradas en un solo país. El marco DeSeCo y los criterios de definición proporcionan una útil herramienta conceptual para analizar los conjuntos de competencias.

Un número seleccionado de estudios nacionales e iniciativas se subrayan, pues representan una fuente de información valiosa.

[48] *El informe puede ser bajado en: www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/0_integral/031EN.pdf*
[49] *informe de país del Proyecto DeSeCo de OCDE:*
http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/05.parsys.6214.downloadList.67552.DownloadFile.tmp/sfsodesecoccpus19122001.pdf
[50] *http://wdr.doleta.gov/SCANS/*
http://wdr.doleta.gov/SCANS/lal/lal.pdf (informe final)

4.6.1 Estados Unidos

Un resumen de actividades en los Estados Unidos con relación a la definición y selección de competencias clave (incluyendo Scans, O*net y 4 H-Youth Development) son accesibles a través de Trier, U.P (2001) *Definición y selección de competencias clave en los Estados Unidos*[49].

4.6.1.1 Comisión de la Secretaría para Alcanzar las Competencias Necesarias (SCANS)[50]

En 1990, se pidió a la Comisión de la Secretaría para Alcanzar las Competencias Necesarias (SCANS por sus siglas en inglés: Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) del Departamento de Trabajo de Estados Unidos examinar las demandas en el lugar de trabajo para determinar las competencias que necesitan los jóvenes para tener éxito en el mundo laboral. La comisión concluyó su trabajo en 1992, sin embargo los hallazgos y materiales desarrollados por la misma, son utilizados como referencia en instituciones y actividades educativas y laborales.

Un lugar de trabajo de alto rendimiento requiere que los trabajadores tengan una base sólida en

- ***Destrezas básicas de lectura y computación.*** Leer, escribir, aritmética y matemáticas, hablar, escuchar.
- ***Habilidades de pensamiento.*** Habilidad de aprender, razonar y pensar de forma creativa, para tomar decisiones y resolver problemas.
- ***Calidades personales.*** Que los trabajadores sean dedicados y confiables, con responsabilidad individual, auto estima, auto administración, sociabilidad e integridad.

Los lugares de trabajo de alto rendimiento también requieren de competencias:

- ***Recursos:*** habilidad de manejar recursos (asignación de tiempo, dinero, materiales, espacio y personal).
- ***Competencias interpersonales:*** la habilidad de trabajar amigable y productivamente con otros; trabajar en equipos, liderar, negociar y trabajar con personas de antecedentes culturalmente diversos.
- ***Información***: habilidad de adquirir, evaluar y utilizar datos e información, interpretar y comunicar, usar computadoras para procesar información.
- ***Sistemas***: dominar sistemas complejos, entender sistemas sociales, organizativos y tecnológicos, monitorear y corregir el desempeño, diseñar y mejorar sistemas.
- ***Tecnología***: la habilidad de seleccionar el equipo y las herramientas, trabajar con una diversidad de tecnologías, aplicar la tecnología a tareas específicas, mantener y resolver problemas relacionados con el equipo.

El informe *Enseñanza de Competencias SCANS* (1993)[51] compila seis artículos que proporcionan sugerencias para los practicantes de la educación y la capacitación sobre como aplicar SCANS en el salón de clases y el lugar de trabajo, ayudan a los educadores a incorporar las competencias SCANS en los currículos de estudio y la instrucción.

4.6.1.2 O*net[52]

Los Estados Unidos desarrolló un sistema para catalogar y describir ocupaciones y las habilidades y competencias que las sustentan. O*NET Online, la principal fuente de información ocupacional de la nación, es una base de datos y una herramienta que

[51] *http://wdr.doleta.gov/SCANS/teaching/teaching.pdf*
[52] *http://www.onetcenter.org/*

describe las habilidades requeridas en diferentes trabajos a nivel muy detallado. La información de esta base de datos forma el corazón de O*NET Online, una aplicación interactiva para explorar y hacer una búsqueda de ocupaciones. El Modelo de Contenido, que es la fundación conceptual de O*NET, incluye:

1. Características del trabajador: que comprenden calidades duraderas de los individuos que pueden influenciar la forma en que se enfrentan a las tareas y la forma en que adquieren conocimientos y habilidades relacionados con el trabajo. Tradicionalmente las habilidades de análisis han sido la técnica más común para comparar trabajos en términos de estas características del trabajador. Sin embargo, investigaciones recientes apoyan la inclusión de otros tipos de características de los trabajadores. En particular, los intereses, valores y estilos de trabajo han recibido apoyo en la literatura organizacional. Los intereses y valores reflejan las preferencias para los ambientes de trabajo y los resultados. Las variables de estilo de trabajo representan las diferencias típicas de procedimiento sobre la forma en que se realiza el trabajo.

Los términos se definen según se indica a continuación:

- Habilidades: atributos duraderos del individuo que influencian su desempeño, como habilidades cognitivas, psicomotoras, físicas y sensoriales.
- Intereses ocupacionales: preferencias de ambientes de trabajo.
- Valores de trabajo relacionados con la condición, el reconocimiento, el apoyo y la independencia. Por ejemplo, creatividad, responsabilidad y autonomía.
- Estilos de trabajo: como persistencia, liderazgo, preocupación por otros, autocontrol, tolerancia al estrés, adaptabilidad / flexibilidad, pensamiento analítico, que pueden afectar la forma en que un individuo desempeña un trabajo.

2. Requerimientos del trabajador: representan atributos desarrollados o adquiridos de un individuo que pueden relacionarse al rendimiento laboral, como conocimientos y habilidades relacionados con el trabajo. El conocimiento representa la adquisición de hechos y principios acerca del dominio del área de trabajo. La experiencia construye la base para el establecimiento de procedimientos para trabajar con un determinado conocimiento. Estos procedimientos son más conocidos como destrezas y pueden dividirse en destrezas básicas y destrezas transversales o competencias.

1. Destrezas básicas: capacidades desarrolladas que facilitan el aprendizaje o la adquisición más rápida de conocimiento.

Contenido

- Comprensión de lectura: comprensión de frases y párrafos escritos en documentos de trabajo.
- Escuchar activamente: poner atención a lo que las otras personas dicen, tomarse el tiempo para entender los puntos que se enfatizan, hacer preguntas cuando sea apropiado para no interrumpir en momentos inadecuados.
- Escritura: comunicarse efectivamente por escrito según sea apropiado a las necesidades de la audiencia.
- Hablar: hablar con otros para transmitirles la información de manera efectiva.
- Matemáticas: usar las matemáticas para resolver problemas.

[53] *http://www.extension.iastate.edu/4H/lifeskills/homepage.htm*

- Ciencias: usar las reglas y métodos científicos para resolver problemas.

Proceso

- Pensamiento crítico: usar la lógica y el razonamiento para identificar las fortaleces y las debilidades de las soluciones alternativas, las conclusiones o los enfoques que se dan a los problemas.
- Aprendizaje activo: entender las implicaciones de la nueva información para la resolución de problemas y la toma de decisiones en el presente y en el futuro.
- Estrategias de aprendizaje: seleccionar y usar métodos y procedimientos apropiados de aprendizaje o instrucción según la situación al aprender o enseñar nuevas cosas.
- Monitoreo: monitorear o evaluar su propio desempeño, el de otros individuos u organizaciones para hacer mejoras o tomar acciones correctivas.

2. Competencias transversales, es decir, competencias clave o genéricas

- Competencias sociales: capacidades desarrolladas utilizadas para trabajar con personas para alcanzar metas.
- Competencias complejas de resolución de problemas: capacidades desarrolladas, utilizadas para resolver problemas novedosos, mal definidos en situaciones complejas del mundo real.
- Competencias técnicas: capacidades desarrolladas utilizadas para diseñar, establecer, operar y corregir malos funcionamientos, relacionados con la aplicación de máquinas o sistemas tecnológicos.
- Competencias de sistemas: capacidades desarrolladas utilizadas para comprender, monitorear y mejorar los sistemas sociotécnicos.
- Destrezas de administración de recursos: capacidades desarrolladas utilizadas para ubicar recursos eficientemente.

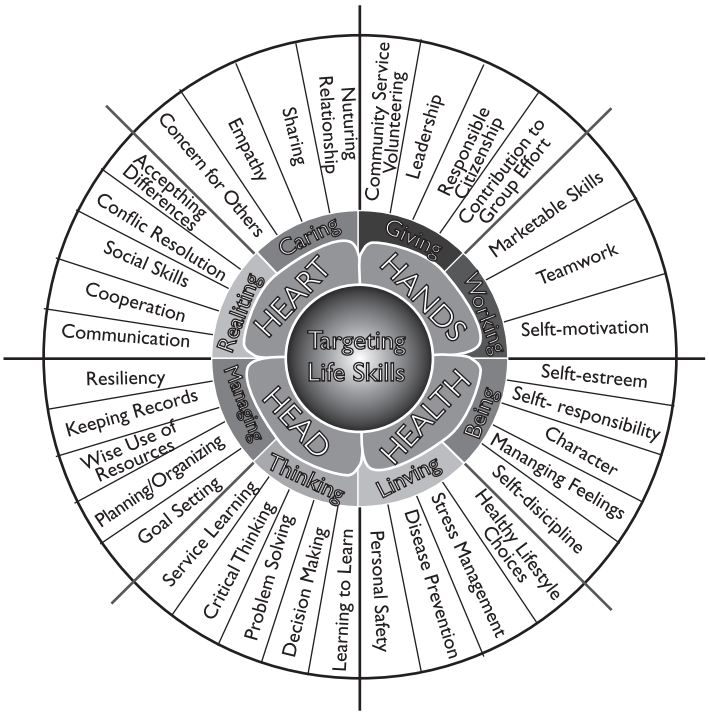
3. Conocimiento: conjuntos de principios y hechos organizados que se aplican en dominios generales. Por ejemplo, negocios y administración, manufactura y producción, ingeniería y tecnología, producción y procesamiento, matemáticas y ciencias, servicios de salud, educación y capacitación, artes y humanidades, leyes y seguridad pública, comunicaciones, transporte.

4.6.1.3 H-Youth Development, Desarrollo de la Juventud H[53]

El desarrollo de la juventud es un proceso de crecimiento mental, físico, social y emocional durante el cual los jóvenes se preparan para vivir una vida productiva y satisfactoria dentro de las costumbres y regulaciones de su sociedad.

Una competencias es una habilidad aprendida para hacer algo bien. Las competencias vitales se definen como habilidades que los individuos pueden aprender y que los ayudarán a tener éxito y vivir una vida productiva y satisfactoria.

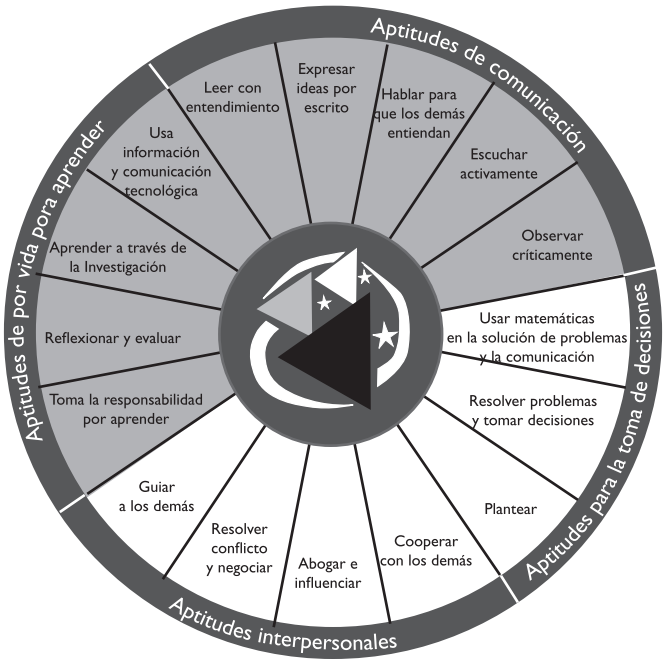
En el modelo Objetivo hacia las *Competencias vitales* (*Target Life Skills*, TLS por sus siglas en inglés) las categorías de competencias de vida se identifican y dividen sobre la base de las cuatro Hs familiares del trébol de 4 H que representan cabeza (head), corazón (heart), manos (hands) y salud (health). Se incluyen dos categorías generales de destrezas bajo cada uno de los cuatro títulos.



4.6.1.4 *Equipped for the Future*, Equipados para el Futuro (EFF)[54]

Es la iniciativa educativa basada en estándares para mejorar la calidad y los resultados de los sistemas de alfabetización de adultos, destrezas básicas y aprendizaje a lo largo de la vida en los Estados Unidos. Fue lanzado en 1995 con miras a elaborar un conjunto de estándares que definieran lo que los adultos necesitan saber y poder hacer. La investigación que llevó a Equipados para el Futuro comenzó como un esfuerzo para definir y construir un amplio consenso sobre el conocimiento y las destrezas que necesitan los adultos para ser considerados letrados y poseer el conocimiento y las competencias necesarias para competir en una economía global, ejercer los derechos y las responsabilidades de la ciudadanía y ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela.

En 1998-99, el Instituto Nacional de Alfabetismo (NIFL) definió dieciséis Estándares de Contenido que incluían conocimientos y destrezas de base que apoyaban la acción efectiva en tres roles de adulto; es decir, trabajador, miembro de familia y ciudadano. Los estándares incluyen una sólida base de lectura, escritura y matemáticas dentro de cuatro categorías clave de destrezas y conocimiento: aquellas que apoyan la comunicación efectiva, trabajar con otros, resolución de problemas y toma de decisiones y aprender a aprender.



En el 2000, NIFL publicó los Estándares de Contenido EFF: lo que necesitan saber los adultos y lo que deben poder hacer en el Siglo 21 y lanzó una iniciativa de capacitación y asistencia técnica para ayudar a los estados a usar los estándares. También se hizo trabajo para definir un marco de evaluación para los estándares. El NIFL sigue apoyando estas dos ramas del trabajo EEF.

[54] *http://eff.cls.utk.edu/*
Para obtener las traducciones al español del Marco EFF consulte: http://eff.cls.utk.edu/fundamentals/spanish/en_espanol.htm

4.6.1.5 CASAS – *Comprehensive Adult Student Assessment Systems*, Sistemas Completos de Evaluación de Estudiantes Adultos[55]

CASAS, el acrónimo de *Comprehensive Adult Student Assessment Systems*, Sistemas Completos de Evaluación de Estudiantes Adultos, es un sistema para evaluar las capacidades adultas de lectura básica, matemáticas, escritura y destrezas orales dentro de un contexto funcional.

Las competencias CASAS[56] forman la base para el sistema de administración de currículo y evaluación integrada CASAS. Está enfocado en las competencias que necesitan los jóvenes y los adultos para ser miembros exitosos de familias, comunidades y fuerzas de trabajo. CASAS identificó más de 300 competencias esenciales.

Las competencias se agrupan en nueve áreas de competencias y esferas de vida:

- ***Comunicación básica:*** identificar o usar comportamientos y lenguaje no verbal apropiado en una variedad de situaciones.
- ***Economía del consumidor:*** usar pesos, medidas, escalas de medida y dinero en diferentes contextos y situaciones.
- ***Recursos de la comunidad:*** usar el teléfono y la guía telefónica; entender conceptos de tiempo y clima; usar recursos e instalaciones para pasar el tiempo libre; comprender aspectos de la sociedad y la cultura.
- ***Salud:*** entender cómo acceder a y utilizar el sistema de cuidados en salud.
- ***Empleo:*** entender los salarios, beneficios y conceptos de organizaciones laborales; manejar recursos de forma efectiva; entender cómo funcionan los sistemas, y operar efectivamente dentro de los mismos.
- ***Gobierno y leyes:*** entender el voto y el proceso político; entender la información histórica y geográfica; entender los derechos legales del individuo y sus responsabilidades; entender cuestiones ambientales y científicas y conceptos económicos.
- ***Computación:*** uso de expresiones, ecuaciones y formulas; interpretación de datos de gráficas y promedios de computación.
- ***Aprender a aprender:*** identificar o practicar destrezas efectivas de organización y administración del tiempo para alcanzar metas; demostrar habilidad para usar el pensamiento y las destrezas de resolución de problemas; entender aspectos y enfoques de una efectiva administración de personal.
- ***Competencias para una vida independiente:*** identificar e interactuar con personas en el ambiente del hogar y la comunidad; desarrollar destrezas de cuidados personales y del hogar.

4.6.2 Esfuerzos nacionales en América Latina y el Caribe[57]

A manera de ilustración, esta sección subraya algunos ejemplos tomados de la publicación de CINTERFOR/OIT sobre *Competencias clave y un aprendizaje a lo largo de la vida* (Capítulo *Competencias clave y empleabilidad*, pág. 81-118).

Para Guatemala se recomienda una exploración más sistemática de los esfuerzos relacionados con las competencias genéricas y laborales en América Latina y el Caribe.

[55] *www.casas.org*
[56] *https://www.casas.org/home/index.cfm?fuseaction=home.showContent&MapID=1602*
[57] *CINTERFOR/OIT (2005). Competencias clave y aprendizaje a lo largo de la vida en América Latina y el Caribe (http://www.cinterfor.org.uy/public/english/region/ampro/cinterfor/publ/vargas/index.htm)*

4.6.2.1 Programa FORMUJER: Argentina, Bolivia, Costa Rica

Es una iniciativa transnacional y cofinanciada por el Banco Interamericano de Desarrollo. Su coordinación regional y supervisión técnica y metodológica está a cargo de CINTERFOR/OIT y la ejecución de los Proyectos Pilotos Nacionales está a cargo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación de Recursos Humanos de ARGENTINA, la Fundación INFOCAL de BOLIVIA y el INA de COSTA RICA, a través de Unidades Ejecutoras Nacionales[58].

Su finalidad es fortalecer e innovar las políticas de formación para el trabajo y, por su intermedio, contribuir a un desarrollo económico y social más sostenible e incluyente y a la reducción de la pobreza.

El trabajo de FORMUJER hizo la siguiente categorización de las diferentes competencias para facilitar la consecución de empleo:

1. ***Competencias básicas:*** para aprender a aprender y para asimilar este proceso de vida. Expresión verbal y escrita, matemáticas aplicadas, un segundo idioma y capacidades para ubicar y comprender los datos del mundo real de manera crítica para construir criterios de selección para la toma de decisiones.
2. ***Competencias principales:*** la capacidad de aprender a hacer, en el sentido de movilizar y adaptar el conocimiento y las capacidades a las nuevas circunstancias:

- Anticipar amenazas y oportunidades,
- integrar y desarrollar una visión sistémica de la realidad,
- organizar, planificar y administrar tareas, recursos y más que todo, tiempo e información,
- adquirir una cultura tecnológica; trabajar y aplicar tecnologías a tareas y a la vida diaria,
- comprometerse, que está en la raíz de la formulación de un proyecto educativo. Ello incluye desarrollar iniciativas, fortalecer la toma de decisiones, la capacidad de tomar riesgos y participar a través del desarrollo de liderazgo y la implementación activa de ideas y proyectos.

3. ***Competencias actitudinales:*** involucran aprender a ser, fortalecen la identidad y el trabajo en contra de la autolimitación. Las competencias prioritarias en esta área son las habilidades personales tales como el refuerzo de:

- La identidad y la seguridad personal y de género, la responsabilidad por uno mismo.
- Jugar un papel en el proceso del empleo, la auto capacitación, y la autonomía.
- Trabajar en un grupo, responsabilidad y autoregulación.
- Relaciones personales.
- La capacidad de negociar.
- Saber cómo escuchar y comunicarse.
- Discriminación emocional en situaciones laborales.

4. ***Competencias técnicas sectoriales:*** contextualizan y complementan el aprender a hacer.

Según el informe (op. cit.), desde el 2003 "más de 3,000 mujeres pobres y socialmente vulnerables habían sido capacitadas en el programa FORMUJER en más de cincuenta perfiles ocupacionales, tanto tradicionales como innovadores, los cuales fueron revisados y/o actualizados en colaboración con el sector productivo" (pág. 92).

4.6.2.2 México

Hace aproximadamente diez años, se lanzó en Méxi-

[58] *http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/formujer/pres.htm*

co un programa ambicioso de Estándares de Competencias del Sistema Nacional, Examen y Certificación de Destrezas, fue inspirado por el sistema británico de Calificaciones Vocacionales Nacionales (cf. e.g. Oates, 2003) así como por la experiencia australiana.

El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER[59]) es una organización integrada por trabajadores, empresarios, educadores, capacitadores y el gobierno federal, que desde agosto de 1995, impulsa la competencia laboral. La misión de CONOCER es impulsar el desarrollo continuo de los trabajadores, mediante la evaluación y la certificación de sus conocimientos, habilidades y destrezas, tomando como base los estándares de calidad que deben cubrir en su desempeño. Otra tarea importante que realiza es la de orientar la educación y la capacitación hacia las necesidades de los mercados productivo y laboral.

Una de las primeras tareas fue llevar a cabo un análisis de competencias clave o genéricas, entendidas como tipos de comportamiento de trabajo que fueran transferibles y pudieran ser aplicadas a diferentes situaciones laborales.

CONOCER distingue tres tipos de competencias:

- *Competencias básicas:* lectura, escritura, matemáticas, aritmética y comunicación verbal.
- *Competencias genéricas:* aquellas que tienen que ver con el desempeño común en los diferentes tipos de organización y ramas de la actividad productiva, incluyendo destrezas para analizar, interpretar, negociar y hacer investigaciones.
- *Competencias específicas:* de naturaleza técnica, conectadas con una función productiva específica.

4.6.2.3 Competencias básicas y de administración SENAI en Brasil

El Servicio Nacional de Capacitación Comercial (SENAI[60]) en Brasil identificó las siguientes competencias en el marco de la investigación titulada "Siglo XXI: las nuevas ocupaciones":

- Creatividad
- Adaptabilidad
- Iniciativa
- Liderazgo
- Autonomía
- Versatilidad
- Capacidad de negociar
- Comunicación oral y escrita
- Relaciones interpersonales
- Conocimiento de computadoras
- Conocimiento del idioma inglés
- Apertura a posibilidades de trabajo en otros lugares

4.7 Cuadro comparativo

Los análisis de diferentes listados de competencias clave en diferentes países y dentro de los países en diferentes sectores (ver en particular, Trier, 2003; Oates, 2003; Salganik & Stephens, 2003; Encuesta Eurydice, 2004) demuestran que hay muchos elementos en común e interrelaciones en diferentes listados de competencias deseables. Se enfatizan elementos similares con contenidos prácticamente idénticos.

Existe el consenso de que las competencias sociales, la comunicación, el alfabetismo, el aprendizaje a lo largo de la vida, las competencias personales y las competencias necesarias para la participación en la vida política o civil son importantes. Sin embargo, los diferentes listados de competencias lanzados

[59] *http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/conocer/index.htm*
[60] *http://www.sp.senai.br/home/default.asp*

son en su mayoría el resultado de un enfoque pragmático; reflejan la construcción de consensos en contextos específicos y no necesariamente siguen limitaciones estrictamente formales y de definición en cuanto al concepto de competencia clave. Muchas de las listas incluyen ítems que pertenecen a diferentes niveles conceptuales, están situados en diferentes niveles de generalidad o siguen diferentes criterios de categorización. Por ejemplo, las competencias orientadas a la demanda como la habilidad de usar computadoras o trabajar en grupos se incluyen en la lista de competencias junto con valores y destrezas más generales como resolución de problemas o pensamiento crítico.

A diferencia de muchas otras iniciativas y proyectos, el proyecto DeSeCo de la OCDE fue más allá de la producción de otro listado de competencias clave. Reconociendo que es importante tener una amplia fundación conceptual y teórica para que sirva de guía en el desarrollo de indicadores de competencias y asegurar su interpretación sólida. El DeSeCo se enfocó en identificar conceptos y modelos teoréticos que respondieran a las preocupaciones de políticas y que pudieran fortalecer la definición de competencia y la construcción de competencias clave. A pesar de la diversidad de enfoques, existían suficientes elementos en común para desarrollar un marco conceptual completo de referencia para las competencias clave.

Las tres categorías de competencias clave basadas en teorías, el elemento central del marco DeSeCo (4.4.1), proporcionan una base conceptual para identificar, mapear y conceptualizar más a fondo las competencias clave o básicas dentro de un contexto conceptual y normativo general.

Como ilustración, algunas de las listas de competencias clave presentados con anterioridad están mapeados dentro de las tres categorías de DeSeCo *uso interactivo de herramientas, interacción en grupos sociales heterogéneos y actuar de manera autónoma.* No todos los listados pueden ser mapeados completamente en el marco DeSeCo porque no todos los ítems incluidos son competencias en términos de un conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y orientación de valores. Por ejemplo, las destrezas cognitivas fundamentales como las destrezas fundamentales de resolución de problemas, las destrezas de toma de decisiones y las destrezas de pensamiento crítico son importantes como prerrequisitos mentales.

La mayoría de competencias mapeadas presuponen destrezas fundamentales de pensamiento así como metaconocimientos o reflexión (cf. 4.4.1). El enfoque usado en SCANS (cf. 4.6.1.1) es de relevancia particular porque hace una distinción clara entre destrezas básicas, destrezas de pensamiento y calidades personales que forman la base por un lado y las competencias por el otro.

La siguiente tabla se enfoca en competencias clave/genéricas/transversales, que suponen la movilización de destrezas básicas, destrezas de pensamiento e incluyen calidades personales, que son instrumentales para satisfacer las demandas en todas las áreas relevantes de la vida, como la familia, la comunidad, la salud, el trabajo y la esfera política.

	Interactuar en grupos socialmente heterogéneos			Actuar de manera autónoma			Usar herramientas de manera interactiva		
Marco OCDE DeSeCo[61]	Habilidad de relacionarse bien con otros.	habilidad de cooperar.	Habilidad de manejar conflictos.	Habilidad de actuar dentro del gran esquema.	Habilidad de formular proyectos, conducir planes.	Habilidad de defender / reafirmar derechos, intereses, necesidades.	Habilidad de usar idioma, símbolos y texto de manera interactiva.	Habilidad de usar el conocimiento y la información de manera interactiva.	Habilidad de usar la tecnología de manera interactiva.
UNESCO	Conciencia de la diversidad y el multiculturalismo; competencias sociales interculturales, incluidas la responsabilidad, la tolerancia.	Habilidad de trabajar en equipos.	Habilidad de enfrentar paradojas y conflictos generados por la cantidad y rapidez del cambio.	Capacidades empresariales, ética, responsabilidad cívica.	Habilidad de aprender de manera independiente. Capacidades empresariales, ética, responsabilidad cívica.	Capacidad empresarial, ética, responsabilidad cívica.	Competencias de comunicación crítica, analítica, creativa y flexible.	Habilidad de navegar de un cuerpo de conocimiento a otro y de un conjunto de destrezas a otro con relativa facilidad.	Habilidad de utilizar nuevas tecnologías.
OIT		Habilidad de trabajar en equipos o grupos; Liderazgo, efectividad.			Habilidad de aprender a aprender, administración personal.		Competencia en lectura, escritura y computación; destrezas de comunicación oral y escuchar de forma efectiva.		Destrezas tecnológicas básicas.
Unión Europea	Competencias interpersonales.	Competencias interpersonales	Competencias interpersonales	Competencias cívicas; capacidades empresariales.	Aprender a aprender; capacidades empresariales.	Competencias cívicas; capacidades empresariales.	Comunicación en lengua materna y lengua extranjera; competencias matemáticas; expresión cultural.	Competencias científicas.	Competencias digitales.
SCANS	Habilidad de trabajar amistosa y productivamente con otros.	Trabajar en equipos, liderar, negociar y trabajar con personas culturalmente diversas.		Manejar sistemas complejos; entender sistemas sociales, organizativos y tecnológicos; monitorear y corregir el desempeño, diseño y mejora de sistemas.	Habilidad de manejar recursos (asignación de tiempo, dinero, materiales, espacio y personal).		Interpretar y comunicarse.	Habilidad de adquirir, evaluar y usar datos e información.	Usar computadoras para procesar información, seleccionar equipo y herramientas, trabajar con una variedad de tecnologías; aplicar, mantener y resolver problemas relacionados con el equipo.

Como primer paso, sería necesario determinar un contexto o campo o grupo de edad en particular para cada competencia clave, la base de conocimiento necesaria, las destrezas cognitivas, las actitudes y los valores que un individuo necesitaría usar para satisfacer la demanda en un contexto en particular.

[61] *Algunos ítems están mapeados a pesar de que no representan una competencia pero constituyen una característica importante (cursivas).*

5. Evaluaciones comparativas internacionales de competencias individuales

5.1 Nota preliminar

Una competencia se manifiesta en acciones, comportamientos, elecciones en una situación o contexto en particular. Estas acciones, comportamientos o elecciones pueden ser observados y medidos, pero la competencia que está en la base del desempeño, al igual que múltiples atributos que contribuyen al mismo, únicamente pueden ser inferidos (e.g. Gonzci, 2003; Oates, 2003; Weinert, 2001).

Al tratar la cuestión de la evaluación de competencias, es importante ser claros acerca del grupo objetivo y los principales objetivos de la evaluación.

La evaluación es un elemento esencial para la rendición de cuentas. La evaluación summativa y formativa son conocidas en el contexto del aprendizaje como una 'evaluación del aprendizaje' y una 'evaluación para el aprendizaje' respectivamente. Mientras una evaluación formativa proporciona información acerca del aprendizaje en proceso, la evaluación summativa registra la situación del aprendizaje del estudiante en ciertos puntos finales, por ejemplo, al final del año escolar o en ciertos grados.

La evaluación formativa se usa para apoyar el aprendizaje y no necesariamente para fines de calificación. Una forma común de hacer evaluaciones formativas es a través de evaluaciones de diagnóstico. Una evaluación de diagnóstico mide las competencias de un estudiante con el fin de identificar un programa educativa aadecuada. La autoevaluación es una forma de evaluación de diagnóstico que involucra que los estudiantes se evalúen a sí mismos.

La evaluación en base al rendimiento es parecida a la evaluación summativa, pues se enfoca en los logros. Con frecuencia se alinea a la reforma educativa basada en estándares y el movimiento de educación por resultados.

Adicionalmente a las evaluaciones nacionales, se han desarrollado evaluaciones internacionales comparativas para enriquecer la imagen adquirida a niveles nacionales, brindar un contexto más amplio para interpretar los resultados nacionales y mostrar a los países sus áreas de fortalezas relativas y debilidades.

El capítulo se enfoca en estudios internacionales a gran escala relacionados con la evaluación de competencias.

Tests internacionales como *Tendencias en la Matemática Internacional y el Estudio de las Ciencias* (TIMSS por sus siglas en inglés) y el *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes* (PISA) no proporcionan calificaciones estudiantiles individuales, pero proporcionan importante información acerca de los logros educativos de los estudiantes en un país en particular, comparados con otros en otro lugar del mundo.

PISA y la *Encuesta de Alfabetismo de Adultos y Competencias de Vida* (ALL) fueron diseñados para medir el conocimiento y las habilidades que los es-

tudiantes y adultos necesitan para tener éxito en el mundo. En contraste, la prueba TIMSS está alineada con el currículo, lo cual significa que está diseñada para medir lo que se ha enseñado a los estudiantes en la escuela.

Las evaluaciones internacionales de competencias en la escuela han contribuido a evaluar qué tan efectiva y equitativamente funcionan los sistemas educativos y cuáles son los determinantes clave del desempeño educativo. Han jugado un papel crítico, en particular en países de OCDE, al cambiar el enfoque de las políticas y la atención del público de las inversiones de la enseñanza a los resultados, y mejorar la rendición de cuentas de los sistemas educativos públicos. Por otro lado, las encuestas sobre competencias de adultos han extendido esta imagen y han hecho posible examinar cómo se usan los conocimientos y las habilidades a lo largo de la vida.

Los países que esperan participar en evaluaciones comparativas internacionales necesitan considerar el valor agregado que buscan obtener a través de dichas comparaciones, en lugar de lo que puede ser logrado a través de evaluaciones a nivel nacional.

Países como Guatemala necesitan decidir si, en esta etapa, su participación en evaluaciones comparativas internacionales como PISA es la mejor respuesta a las preguntas críticas relacionadas con el desarrollo y la distribución de competencias. En países que no han establecido aún evaluaciones nacionales, puede haber expectativas poco realistas sobre lo que las evaluaciones internacionales comparativas son capaces de lograr a nivel nacional.

5.2 Evaluaciones de estudiantes

5.2.1 La Asociación Internacional para la Evaluación del Desempeño Educativo (IEA por sus siglas en inglés) [62]

Es una cooperativa internacional independiente de instituciones de investigación nacional y agencias gubernamentales de investigación. Su objetivo principal es conducir estudios comparativos a gran escala de logros educativos, con miras a obtener un entendimiento más profundo de los efectos de las políticas y las prácticas dentro y a lo largo de los sistemas educativos.

Desde su creación en 1958, IEA ha conducido más de 20 estudios de investigación sobre logros transnacionales. El ciclo regular de estudios incluye el aprendizaje en materias básicas escolares. Algunos ejemplos incluyen la evaluación de *Tendencias en el estudio de la matemática y la ciencia* (TIMSS 1995, TIMSS 1999, TIMSS 2003) y el *Progreso en estudios internacionales de lectura* (PIRLS 2001, PIRLS 2006). Los proyectos de IEA también incluyen estudios de interés particular a los miembros de la asociación, como el Estudio Video TIMSS-R de Prácticas en el Salón de Clases, Educación Cívica, Tecnologías de la Información en Educación y Educación Preprimaria.

El objetivo del *Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía*[63] (ICCS) es investigar las formas en que los jóvenes están preparados para asumir sus roles como ciudadanos en un rango de países. El estudio, basaso en el estudio de IEA sobre educación cívica (CIVED) llevado a cabo en 1999, informará sobre los logros de los estudiantes en una prueba de comprensión conceptual y competencias en educación cívica y ciudadana. También recolecta y analiza

[62] *http://www.iea.nl*
[63] *http://www.iea.nl/icces.html / http://iccs.acer.edu.au/index.php?page=framework*

datos sobre disposiciones y actitudes estudiantiles relacionadas con la educación cívica y ciudadana. Los cuestionarios de maestros y escolares buscan información acerca de prácticas de enseñanza y administración de clases, gobernación escolar y clima, entre otros.

La Encuesta Nacional de Contexto al principio del estudio recolecta información acerca de educación cívica y ciudadana y sus contextos (aspectos relacionados con contextos políticos, culturales y educativos) en cada país participante. Hay dos módulos regionales, el europeo y el latinoamericano. Guatemala participa en el ICCS.

5.2.2 OCDE PISA [64]

PISA, el acrónimo en inglés para el *Programa para Evaluaciones para Estudiantes Internacionales*, se ha convertido en una de las principales evaluaciones comparativas internacionales de competencias de estudiantes de 15 años. PISA evalúa qué tanto los estudiantes que están llegando al final de la educación obligatoria han adquirido algún conocimiento y habilidades esenciales para su participación en la sociedad. En todos los ciclos, las áreas de lectura, matemática y competencia científica están cubiertas no sólo en términos de dominio del currículo escolar, sino en términos de conocimientos y habilidades importantes que son necesarias para la vida adulta.

PISA evalúa las siguientes áreas de competencia:

- ***Competencia de lectura:*** es entender, usar y reflexionar sobre textos escritos, para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad.
- ***Competencia matemática:*** es la capacidad de un individuo de identificar y comprender el papel que las matemáticas juegan en el mundo, para hacer juicios bien fundamentados y usar y comprometerse con las matemáticas de formas que se satisfagan las necesidades de su vida como ciudadano constructivo, preocupado y reflexivo.
- ***Competencia científica:*** es la capacidad de utilizar el conocimiento científico, identificar preguntas y sacar conclusiones basadas en la evidencia para comprender y ayudar en la toma de decisiones acerca del mundo natural y los cambios realizados al mismo a través de la actividad humana.
- ***Resolución de problemas:*** es la capacidad de un individuo de usar los procesos cognitivos para confrontar y resolver situaciones reales, interdisciplinarias en donde la ruta de solución no es obvia y en donde las áreas de alfabetismo o curriculares que podrían aplicarse no se encuentran en un solo dominio de matemáticas, ciencias o lectura.

5.3 Evaluación de competencias de adultos

5.3.1 La Encuesta de Competencias de Lectura de Adultos y Competencias para la Vida[65]

La *Encuesta Internacional de Competencias de Lectura de Adultos y Competencias para la Vida* (ALL, en inglés Adult Literacy and Life Skills Survey), es el estudio de seguimiento de la *Encuesta Internacional de Competencias de lectura de Adultos* (IALS). Ambos fueron diseñados para responder a una amplia gama de importantes cuestiones de políticas públicas re-

[64] *www.pisa.oecd.org*
[65] *http://nces.ed.gov/surveys/all/ and http://www.statcan.ca/english/freepub/89-603-XIE/89-603-XIE2005001.htm; http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/listpub.cgi?catno=89-552-MIE2005013 www.nald.ca/fulltext/measlit/intro.pdf*
[66] *OCDE está desarrollando un programa de seguimiento llamado PIAAC (Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos).*

lacionadas a la educación adulta, las competencias y el aprendizaje. Se realizaron bajo el liderazgo de Statistics Canada y el Centro Nacional de EE UU sobre Estadísticas de Educación, en colaboración con la OCDE[66].

Los objetivos del estudio eran:

- Identificar un conjunto de dominios de habilidades basados en la teoría y pensando que se relacionaran con el bienestar personal, social y económico.
- Desarrollar enfoques de medición para lograr perfiles de competencias válidos, confiables, y fáciles de comparar e interpretar por poblaciones heterogéneas dentro y entre países, dentro de las preocupaciones de una encuesta familiar de adultos.
- Asociar estos perfiles de competencias a un rango de variables de antecedentes diseñados para reflejar la distribución social de las competencias, los factores que influencian el nivel y la distribución de destrezas, los resultados de salud, sociales, educativos y económicos asociados con diferentes niveles de competencias a nivel micro, meso y macro, y la propia evaluación de los individuos sobre su nivel de competencias y su relación con el éxito económico y social.

A diferencia del proyecto DeSeCo de OCDE que se enfocaba en la definición y selección de competencias de forma independiente a la cuestión de cómo pueden ser evaluadas las competencias en un estudio comparativo internacional, la posibilidad de medición fue un factor determinante en el estudio ALL. La encuesta fijó importantes estándares científicos de inclusión en la evaluación comparativa internacional final.

Su desarrollo no logró construir medidas de suficiente calidad en tres dominios:

- inteligencia práctica
- trabajo en equipo
- tecnología de la información y comunicación.

La encuesta ALL brinda perfiles válidos y confiables fáciles de comparar e interpretar de prosa literaria, la lectura de documentos, números y razonamiento analítico.

- *Prosa y la lectura de documentos:* el conocimiento y la habilidad de comprender y usar información de textos como editoriales, noticias, poemas, ficción y el conocimiento y las habilidades requeridos para ubicar y usar información contenida en diversos formatos como tablas, formularios, gráficas y diagramas.
- *Números:* la habilidad de interpretar, aplicar y comunicar información matemática.
- *Razonamiento analítico:* la habilidad de resolver problemas clarificando la naturaleza del problema y desarrollando y aplicando estrategias apropiadas de solución.

5.3.2 Programa de Evaluación de Alfabetismo y Monitoreo[67]

UNESCO, en cooperación con el Instituto de Estadística de UNESCO y el Banco Mundial, lanzaron el *Programa de Evaluación de competencias y Monitoreo* (LAMP) para desarrollar medidas directas de un rango de competencias. Las preguntas guía eran: ¿Qué sabemos sobre el alfabetismo en los países en desarrollo? ¿Qué individuos tienen cuáles niveles de competencias de lectura? ¿Cómo pue-

[66] *OCDE está desarrollando un programa de seguimiento llamado PIAAC (Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos).*
[67] *http://www.uis.unesco.org/ev_en.php?ID=2867_201&ID2=DO_TOPIC*

den los diferentes tipos de datos ayudar a alcanzar mejores programas relacionados con alfabetismo y monitorear la situación global? El programa LAMP busca ayudar a responder estas preguntas desarrollando y conduciendo una encuesta para medir un espectro de niveles de alfabetismo en países en vías de desarrollo.

Esta encuesta se considera necesaria porque la mayoría de datos actuales sobre alfabetismo de adultos en países en vías de desarrollo no son suficientemente confiables para satisfacer las necesidades de los usuarios nacionales e internacionales. Por ejemplo, los datos generalmente se basan en las declaraciones de los individuos sobre sus niveles de alfabetismo o en indicadores representativos como el nivel de educación. El alfabetismo es el elemento principal en la agenda de desarrollo, por ello es necesario contar con buenos datos para ayudar a dirigir y diseñar acciones apropiadas.

6. Lecciones aprendidas aplicables para Guatemala

1. Aspectos conceptuales: un enfoque holístico

Se reconoce que el capital humano en términos de las competencias individuales es un factor determinante para el desarrollo socioeconómico y un habilitador clave en la sociedad para manejar los desafíos y las tensiones de un mundo interdependiente, cambiante y conflictivo. Investigaciones empíricas recientes subrayan que el capital humano no sólo juega un rol crítico en el desempeño económico, sino también brinda importantes beneficios sociales.

Los diferentes conceptos, en particular el concepto de competencia (enfoque funcional y modelo holístico de acción de competencia), la distinción entre habilidades básicas, competencias genéricas/clave y competencias específicas o de trabajo, y la división en tres categorías de competencias clave de DeSeCo (es decir, usar herramientas de forma interactiva, actuar de manera autónoma e interactuar en grupos socialmente heterogéneos) son herramientas conceptuales valiosas para definir las *competencias básicas para la vida* de Guatemala.

Sin embargo, estos conceptos son necesariamente generales y abstractos. Un desafío más importante será el de especificar estos conceptos tomando en cuenta las particularidades de un país multiétnico, multicultural y multilingüe como Guatemala, y la perspectiva de sus cuatro pueblos: Maya, Garífuna, Xinca y Ladino.

Un enfoque holístico de competencias se refiere no sólo al concepto de competencia, enfoque orientado a la demanda. También implica que las competencias deben ser relevantes y significativas desde una perspectiva internacional, nacional y local.

2. Un punto normativo de anclaje

La definición y la selección de competencias clave se ve influenciado por lo que las sociedades valoran y lo que los individuos, grupos e instituciones dentro de estas sociedades consideran importante. Por lo tanto, adicionalmente a los criterios de definición y conceptos sólidos es necesario tener una visión común del mundo como punto de referencia normativa para identificar competencias clave. Convenciones internacionales y convenios nacionales relacionados con los derechos humanos y el desarrollo económico, social y ambiental sostenible constituyen un punto sólido de anclaje normativo para la definición, selección y desarrollo de competencias relevantes.

3. Concretización e implementación: un desafío importante

Como siguiente paso, será importante vincular conceptos generales y abstractos relacionados con competencias básicas para la vida al contexto específico de Guatemala, tomando en cuenta en particular:

- Las condiciones políticas y socioeconómicas de Guatemala en relación con los Acuerdos de Paz y los documentos de seguimiento relacionados con las metas de la reforma educativa.
- Las estructuras y el funcionamiento de las instituciones públicas y privadas involucradas en la

educación y la capacitación y, en particular, las involucradas en la provisión de educación secundaria superior (diversificado).

- Las preferencias y necesidades de las comunidades, los grupos y los individuos, con enfoque particular en los intereses y las necesidades de los cuatro pueblos (tomando en cuenta sus historias, conocimiento y tecnologías, sus sistemas de valores y aspiraciones) sobre la transición de la escuela al trabajo y el rol de una educación secundaria superior.

Será crítico explorar cómo las competencias clave identificadas se desempeñan en diferentes situaciones para diferentes roles o grupos en diferentes etapas de la vida. La influencia ubicua de los diferentes aspectos de contexto en diferentes facetas de las competencias permanece como un tópico importante para una investigación teorética y empírica.

4. Desarrollo de competencias: una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida

El objetivo de la educación y la capacitación general y vocacional es proporcionar a los jóvenes y adultos las competencias necesarias para desempeñar un trabajo y hacer frente a las demandas de la vida diaria. La psicología muestra que el desarrollo de competencias no termina con la adolescencia sino continúa a lo largo de los años de vida adulta.

Guatemala, al igual que otros países en vías de desarrollo, enfrenta el desafío doble de resolver problemas antiguos de acceso a, calidad de y equidad en el sistema de educación y capacitación; y avanzar hacia un sistema inclusivo de aprendizaje a lo largo de toda la vida vida necesario para el desarrollo de las competencias necesarias.

Las estructuras y los procesos dentro del sistema educativo y de capacitación tienen que ser adaptadas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje y la enseñanza que permita la adquisición y el desarrollo de competencias a lo largo de la vida. Un sistema de aprendizaje a lo largo de toda la vida debe ser flexible, alcanzando a personas con diferentes necesidades de aprendizaje. Una forma de avanzar podría ser el fortalecimiento de los nexos entre el sistema educativo y de capacitación y el mundo laboral, para facilitar la movilidad individual y la transición entre la educación inicial y la continuada, y la capacitación y el trabajo.

Mientras la adquisición y el mantenimiento de las competencias dependen en parte del esfuerzo personal, es necesario reconocer que también depende de la existencia de un ambiente material, institucional y social favorable, y los arreglos sociales apropiados. El desarrollo de las competencias relevantes en el contexto particular y multicultural de Guatemala implicará una inversión adecuada y sostenida en programas de educación y capacitación. El desarrollo de las competencias básicas para la vida necesita incluir a todas las instituciones sociales y económicas que tengan una dimensión relacionada con el aprendizaje, además de una responsabilidad para el crecimiento y desarrollo de sus miembros.

El desarrollo de competencias debe ser transversal entre ministerios y sectores. No sólo en relación con las políticas educativas, sino también con las políticas laborales y sociales. Será importante clarificar los roles específicos de las diferentes instituciones como el Estado, la familia, el sector privado, las asociaciones de patronos, los sindicatos, las asocia-

ciones del sector informal, los medios de comunicación, las organizaciones culturales y religiosas, las ONG, que deberían o podrían jugar un papel en la mejora del desarrollo de competencias dentro de la perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida.

5. Evaluación y monitoreo del sistema educativo: enfoque sistémico

A pesar del interés creciente de las políticas en las competencias de la población y un cambio de una política educativa orientada en las inversiones (input) de educación hacia una orientada a los resultados (output), en particular en los países de OCDE, es importante mantener en mente el concepto general del sistema de educación y capacitación.

Las competencias como resultado o producto de los sistemas de educación y capacitación (formal e no formal) no puede tratarse de manera aislada. Las condiciones socioeconómicas y políticas favorables; instituciones efectivas, recursos adecuados (finanzas, personal bien capacitado, infraestructura) son factores determinantes para incrementar el capital humano en términos de competencias. Así también, se necesita de un enfoque sistémico para evaluar y monitorear el sistema de educación y capacitación tomando en cuenta todos los parámetros relevantes: factores contextuales; las inversiones, en términos de personal y recursos financieros; el proceso dentro del sistema, los resultados o productos, (logros educativos medidos en número de años de educación, grados más altos, inventario y distribución de competencias); y el impacto a nivel individual y de sociedad.

6. Enfoque multiactores: intercambios y colaboración

Educación, economía y sociedad son elementos que están íntimamente relacionados. La definición de competencias básicas para la vida en Guatemala, está prevista como un proceso amplio de consulta con los actores principales, incluyendo instituciones educativas públicas y privadas, el sector económico y la sociedad civil.

Puesto que el desarrollo de competencias involucra educación formal, educación no formal y aprendizaje informal, es crítico relacionar el trabajo sobre competencias clave para estudiantes a nivel secundario, por un lado, con las competencias desarrolladas a nivel preprimario, primario y básicos (grados 7 - 9) y, por otro lado, con los esfuerzos para mejorar la educación diversificada (grados 10 - 12), la educación para adultos y la capacitación en el trabajo. Se espera que las modalidades de educación primaria y básica puedan permear la reforma educativa secundaria a largo plazo, y viceversa.

Aparte del trabajo disponible a nivel internacional, es importante aprender de experiencias concretas e implementadas en programas internacionales y proyectos relacionados con las competencias en otros países latinoamericanos y centroamericanos con condiciones socioeconómicas similares, que enfrentan desafíos similares.

A la luz de la complejidad del tema, es decir, identificar, desarrollar, validar y comunicar competencias nacionales clave para estudiantes de secundaria para ayudar a los jóvenes a enfrentar los desafíos de una economía global competitiva, una sociedad multicultural y un futuro cambiante, será importante asegurar que todos los actores relevantes (actores nacionales, representantes de organismos internacionales y otras agencias de desarrollo) estén involucrados para generar las sinergias necesarias.

7. Referencias

Guatemala: Documentos de referencia

Comisión Paritaria de Reforma Educativa (1998). Diseño de Reforma Educativa, Runuk'il jun K'ak'a Tijonïk. Guatemala: PNUD.

Comisión Consultiva para la Reforma Educativa (2001). Dialogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa, Conclusiones. Guatemala: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2007). Propuesta de Lineamientos para la Transformación de la Formación del Ciclo Diversificado del Nivel Medio. Guatemala: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2006). El Modelo Conceptual de Calidad Educativa.
(http://www.mineduc.gob.gt/Modelo%20conceptual%20de%20calidad%20educativa/modelo%20conceptual%20de%2013c931.pdf)

Ministerio de Educación (2003). Marco General de la Transformación Curricular y Currículo Básico para la Educación Primaria. Guatemala: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2004). El Desarrollo de la Educación en el Siglo XXI, Informe Nacional, Republica de Guatemala. UNESCO.
(http://www.ibe.unesco.org/international/ice47/english/Natreps/reports/guatemala.pdf)

Porta Pallais, Ramon Laguna José (2007). Equidad de la Educación en Guatemala. Serie de Investigaciones Educativas, Volumen 4. Guatemala: USAID, Academy for Educatinal Development, Diálogo para la Inversión Social en Guatemala.

Publicaciones y artículos selectos

Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Capacitación Vocacional) (2001), T*raining and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe*. Resumen ejecutivo. Luxemburgo: Comisión Europea. (Capacitación y aprendizaje para la competitividad. Segundo informe sobre la investigación de capacitación vocacional en Europa)

CINTERFOR/OIT (2005). Competencias Clave y Aprendizaje de Vida en América Latina y El Caribe. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2005, 181 p.

Delors & Draxler, 2001. De unidad de propósitos a diversidad de expresión y necesidades: la perspectiva de UNESCO. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), Defining and selecting key competencies (pp. 151–173). Göttingen, Alemania: Hogrefe & Huber. (Definir y seleccionar competencias clave)

Di Gropello Emanuela, (Ed.) (2006). *Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia. Improving Efficiency and Resource Mobilization* (2006): Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo / Banco Mundial. (Satisfacer los Desafíos de la Educación Secundaria en América Latina y Asia del Este. Mejorar la Eficiencia y la Movilización de Recursos.

Gonczi, A. (2003). Enseñar y aprender competencias clave. In D.S. Rychen, L.H. Salganik, & M.E. McLaughlin (Eds.), *Contributions to the second DeSeCo symposium* (pp.119–131). Neuchâtel, Suiza: Oficina Federal Suiza de Estadísticas. (Contribuciones al segundo simposio DeSeCo)

Kegan, R. (2001). Competencias como epistemologías laborales: Formas en que queremos que los adultos sepan. En D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 192–204). Göttingen, Alemania: Hogrefe & Huber.(Definir y seleccionar competencias clave)

Levy F., & Murnane, R.J. (2001). Competencias Clave críticas para el éxito econóico. En D.S. Rychen &

L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 151–173). Göttingen, Alemania: Hogrefe & Huber. (Definir y seleccionar competencias clave)

Oates, T. (2003). Destrezas clave/competencias clave: Evitar los problemas de las iniciativas actuales. In D.S. Rychen, L.H. Salganik, & M.E. McLaughlin (Eds.), *Contributions to the second DeSeCo symposium* (pp.171–193). Neuchâtel, Suiza: Oficina Federal Suiza de Estadísticas. (Contribuciones al segundo simposio DeSeCo)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. (Definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo. (http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2001a). *The Well-being of Nations.* El rol del capital humano y social. Paris: Autor. (El bienestar de las naciones).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2001b). Reunión de Ministros de Educación de OCDE, Paris, 3-4 abril 2001; Inversión en Competencias para todos (comunicado): http://www.oecd.org/pdf/M00008000/M000008906.pdf.

Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (Eds.). (2001). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Göttingen, Alemania: Hogrefe & Huber. (Fondo de Cultura Económica, México.)

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber. (Las competencias clave para el bienestar personal, social y economico. Ediciones Aljibe). (Competencias clave para una vida exitosa y una sociedad funcional).

Rychen, D.S., Salganik, L.H., & McLaughlin, M.E. (Eds.). (2003). *Contributions to the second DeSeCo symposium*. Neuchâtel, Suiza: Oficina Federal Suiza de Estadísticas. (Contribuciones al segundo simposio DeSeCo)

Salganik, L.H, Rychen, D.S., Moser, U., & Konstant, J. (1999). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations.* Neuchâtel, Suiza: Oficina Federal Suiza de Estadísticas. (Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual).

Tiana, A. (2004). Developing key competencies in education systems: Some lessons from international studies and national experiences. In International Bureau of Education, Developing Key competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience. Paris: UNESCO. (Desarrollo de competencias clave en sistemas de educación: algunas lecciones de estudios internacionales y experiencias nacionales. En a Oficna Internacional de Educación: Desarrollo de Competencias Clave para la Educación_ Algunas lecciones de la experiencia internacional y nacional)

Trier, U.P. (2003). *Twelve countries contributing to DeSeCo: A summary report*. In D.S. Rychen, L.H. Salganik, & M.E. McLaughlin (Eds.), Contributions to the second DeSeCo symposium (pp.27–64). Neuchâtel, Suiza: Oficina Federal Suiza de Estadísticas. (Doce países contribuyentes de DeSeCo: un informe sumario)

UNESCO (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Centruy*. Paris: Author. (Aprendizaje: el tesoro interior. Informe a UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo 21)

Weinert, F.E. (2001). *Concept of competence: A conceptual clarification*. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), Defining and selecting key competencies (pp. 45–65). Göttingen, Alemania: Hogrefe & Huber. (Concepto de competencia: una clarificación conceptual en Definir y seleccionar competencias clave)

Banco Mundial (2005). Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria. Bogota: Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A.

Banco Mundial. (2002). Aprendizaje de vida en la economía global del conocimeinto: desafíospara países en vías de desarrollo.
http://www1.worldbank.org/education/pdf/Lifelong%20Learning_GKE.pdf

Páginas web de organizaciones internacionales

UNESCO
www.unesco.org
Educación:
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=48712&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNEVOC (International Centre for Technical and Vocational Education and Training): www.unevoc.unesco.org

UIS (Instituto Internacional de Estadísticas): www.uis.unesco.org

IBE (Oficina Internacional de Educación): www.ibe.unesco.org

IIEP (Instituto Internacional de Planificación Educativa) http://www.unesco.org/iiep/

BANCO MUNDIAL
www.worldbank.org
Educación:
http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION,menuPK:282391~pagePK:149018~piPK:149093~theSitePK:282386,00.html
Guatemala:
http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/LACEXT/GUATEMALAEXTN 0,,menuPK:328123~pagePK:141159~piPK:141110~theSitePK:328117,00.html

ILO / OIT (Organización Internacional del Trabajo)
www.ilo.org
Destrezas, conocimientos y empleabilidad:
http://www.ilo.org/global/Themes/Skills__Knowledge_and_Employability/lang--en/index.htm

CINTERFOR (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional)
http://www.ilo.org/public/english/region/ampro/cinterfor/index.htm

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)
www.oecd.org
Educación: http://www.oecd.org/topic/0,3373,en_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html
DeSeCo: www.deseco.admin.ch
PISA: www.pisa.oecd.org

NOTA: en el texto del informe se presentan más referencias y enlaces a informes e información relevante para la definición, selección y evaluación de competencias.

NOTAS

ISBN 99922-930-2-0
9 789992 293027

Programa Estándares e Investigación Educativa
Education Standards and Research Program
Edificio Atlantis
Nivel 15, oficina 1502
13 calle 3-40 zona 10
Guatemala, C.A.
Teléfonos; (502) 2367-2152, 2367-2153, 2367-2154.
Fax: (502) 2367-2150
Correo electrónico:
estandares@juarezassociates.com
www.estandaresdeguatemala.org