



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA

**REFORMA
EDUCATIVA
EN EL AULA**



MINISTERIO DE
EDUCACIÓN

Competencias Básicas para la Vida

Guatemala



COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA GUATEMALA

AGOSTO DE 2009

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.

Este material ha sido impreso bajo la Orden de Trabajo No. EDH-I-00-05-00033 de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Misión Guatemala (USAID/G), con Juárez y Asociados: proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula, 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”.

Comité técnico

Evelyn de Segura: Dirección General de Currículo (DIGECUR), Ministerio de Educación.

Marvin Ramírez: Dirección General de Gestión de Calidad Educativa (DIGECADE), Ministerio de Educación.

Mónica Flores: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA), Ministerio de Educación

Carmelita Ixcol Mus: Especialista de educación, Comisión contra el Racismo y la Discriminación (CODIRSA).

Otto Solares: Consultor de planificación, Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP).

Ruth Núñez: Coordinadora de matemáticas, Colegio Liceo Javier.

Dante Ávalos: Especialista en matemáticas, Programa Estándares e Investigación Educativa (USAID).

Claudia Estrada: Especialista en tecnología, Colegio Americano de Guatemala

Flor de María Bonilla: Directora, Colegio Lehnsen y catedrática universitaria.

Raquel Montenegro: Especialista en lenguaje, Programa Estándares e Investigación Educativa (USAID).

Lucía Keilhaüer: Especialista en competencias, consultora CDH.

Antonio Bolívar Botia: Consultor del Programa Estándares e Investigación Educativa (USAID).

Sophia Maldonado Bode: Coordinadora de Competencias básicas para la vida, Programa Estándares e Investigación Educativa (USAID).

Contenido

| | Página |
|--|--------|
| Resumen ejecutivo | 5 |
| Introducción | 9 |
| Antecedentes | 10 |
| I. Competencias básicas para la vida | 14 |
| I.1. Una conceptualización de competencias básicas para la vida | 14 |
| I.2. Un modelo holístico de competencias básicas para la vida..... | 15 |
| I.3. Desarrollo de competencias básicas para la vida en Guatemala | 17 |
| I.4. El ejercicio de la ciudadanía a través de las competencias básicas para la vida | 21 |
| I.5. Competencias básicas y áreas curriculares..... | 22 |
| 2. Descripción de las competencias básicas para la vida de los graduandos de secundaria | 25 |
| 2.1 Competencia básica 1: Conservar el entorno natural y la salud individual y colectiva | 25 |
| 2.2 Competencia básica 2: Comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe..... | 28 |
| 2.3 Competencia básica 3: Pensamiento lógico-matemático..... | 31 |
| 2.4 Competencia básica 4: Utilizar la tecnología de manera productiva..... | 34 |
| 2.5 Competencia básica 5: Relacionarse y cooperar con un conjunto de personas..... | 36 |
| 2.6 Competencia básica 6: Actuar con valores en un entorno ciudadano..... | 38 |
| 2.7 Competencia básica 7: Competencia de especializarse..... | 40 |
| 2.8 Competencia básica 8: Aplicar principios aprendidos a la práctica en contextos específicos y cotidianos..... | 42 |
| 2.9 Competencia básica 9: Actuar con autonomía e iniciativa personal..... | 43 |
| 2.10 Competencia básica 10: Aprender a aprender | 45 |
| 3. Implementación de las competencias básicas para la vida: del diseño a la puesta en práctica | 48 |
| 3.1. Un marco para planificar el desarrollo de un currículum basado en competencias..... | 48 |
| 3.2. Etapas para la implementación de competencias..... | 48 |
| 3.2.1. Plan estratégico para la implementación..... | 50 |
| 3.2.2. Fundamentación legal..... | 53 |
| 3.2.3. Alianzas para la implementación de competencias | 54 |
| 3.2.4. Análisis del desarrollo de las competencias básicas para la vida | 55 |
| 3.2.5. Dosificación del grado de desarrollo de las competencias por niveles de escolaridad..... | 59 |

| | |
|--|------------|
| 3.2.6. Selección de metodologías para su desarrollo | 60 |
| 3.2.7. Evaluación de competencias..... | 70 |
| 3.2.8. Certificación de competencias..... | 72 |
| 3.2.9. Investigación-acción en el desarrollo de competencias..... | 73 |
| 4. Evaluación de las competencias básicas para la vida..... | 75 |
| 4.1. La evaluación de la adquisición de competencias..... | 75 |
| 4.1.1. Cambios en la evaluación de competencias | 77 |
| 4.1.2. Situaciones y tareas en la evaluación..... | 78 |
| 4.2. La evaluación de competencias básicas para la vida | 80 |
| 4.2.1. Determinar y definir una escala de competencias..... | 80 |
| 4.2.2. Criterios para evaluar la adquisición de las competencias | 81 |
| 4.2.3. Indicadores de evaluación y niveles de desempeño | 82 |
| 4.3. Evaluación para asegurar el dominio de las competencias básicas para la vida | 84 |
| 4.3.1 Evaluación en el aula..... | 85 |
| 4.3.2 Evaluación del programa de competencias básicas para la vida..... | 87 |
| 4.3.3 Evaluación de competencias básicas para la vida en el ámbito nacional..... | 91 |
| 4.3.4 Evaluación de competencias básicas para la vida en el ámbito internacional | 92 |
| Anexos | 96 |
| Anexo 1. Cuadro comparativo de competencias básicas para la vida y las competencias marco establecidas en el Currículum Nacional Base..... | 96 |
| Anexo 2. Etapas para el desarrollo de un programa por competencias | 98 |
| Glosario | 99 |
| Referencias | 102 |

Resumen ejecutivo

I. Competencias básicas para la vida

Ser competente supone que el individuo resuelva de modo efectivo situaciones que tienen un grado de complejidad, para lo que es capaz de movilizar eficazmente los recursos pertinentes (propios o saber buscar los ajenos). Las competencias integran, de modo holístico, además de la dimensión cognitiva, procedimientos y actitudes. Más que un saber dado, integran u orquestan los saberes que son pertinentes en una determinada situación, y se construyen tanto en la formación como en la vida diaria.

Para ser consideradas competencias básicas para la vida, deben servir para lograr resultados de valor a nivel social e individual; deben ser instrumentalmente relevantes para satisfacer demandas de diversos contextos y necesarias para todos los individuos. Se entiende como competencias básicas para la vida en Guatemala el conjunto de aprendizajes (conocimientos, procedimientos y actitudes) imprescindibles y fundamentales para que todas las personas se realicen personalmente, se incorporen a la vida adulta de manera satisfactoria y participen activamente como miembros de la sociedad. La escuela, en unión con la sociedad, debe favorecer su adquisición. Estas competencias para la vida deben ser comunes a todos los tipos de formación, en especial deben marcar los objetivos de la educación obligatoria y estar debidamente integradas en los contenidos de las áreas curriculares.

En este documento se definen cuáles son las com-

petencias básicas para la vida que le permiten a los egresados del ciclo diversificado de Guatemala, estar preparados para enfrentar de manera efectiva los desafíos relevantes de la vida y contribuir a alcanzar el bienestar personal, social y económico.

2. Descripción de las competencias básicas para la vida de los graduandos de secundaria

La Investigación nacional sobre competencias básicas para la vida en Guatemala y el proceso de validación, precede y fundamenta este documento. El Equipo Técnico ha partido de esta base técnica y de consulta para definir y formular la descripción de las competencias básicas que se recogen en el capítulo 2. Éstas son:

- Competencia básica 1: Conservar el entorno natural y la salud individual y colectiva.
- Competencia básica 2: Comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe.
- Competencia básica 3: Pensamiento lógico matemático.
- Competencia básica 4: Utilizar la tecnología de manera productiva.
- Competencia básica 5: Relacionarse y cooperar con un conjunto de personas.
- Competencia básica 6: Actuar con valores en un entorno ciudadano.
- Competencia básica 7: Competencia de especializarse.
- Competencia básica 8: Aplicar principios aprendidos a la práctica en contextos específicos y cotidianos.

- Competencia básica 9: Actuar con autonomía e iniciativa personal.
- Competencia básica 10: Aprender a aprender.

De las competencias básicas para la vida se formula una breve descripción sobre qué se entiende por cada una, se distingue en ellas un conjunto (normalmente cuatro o más) de dimensiones o elementos clave, que delimitan y recogen los principales aspectos que las componen o configuran. A su vez, cada una de estas dimensiones tiene un conjunto de indicadores de logro, que son los criterios de lo que los alumnos y las alumnas deben saber y saber hacer, es decir, modos de operar las competencias.

3. Implementación: del diseño a la puesta en práctica

Se propone un marco para planificar el desarrollo de un currículum basado en competencias básicas para la vida. La introducción de competencias básicas en el currículum no debe limitarse a nivel de programas, metas o contenidos; más bien, obliga a repensar otros aspectos de la organización escolar, del papel de los docentes y de las tareas en el aula. En primer lugar, exige una mayor integración de los contenidos, organiza estos en función de lo que se espera que el o la estudiante sea capaz de hacer. También requiere integrar los aprendizajes formales, los informales y no formales, pues todos ellos contribuyen al desarrollo de las competencias,

De acuerdo con el conocimiento actual del cambio educativo, no basta un buen diseño o planificación, para que la puesta en práctica o implementación sean exitosas, si no van acompañadas por un conjunto de

actividades y actores. Por eso, se determinan y describen las dimensiones o etapas que se consideran relevantes para poder implementar un sistema de competencias básicas para la vida en Guatemala:

- Plan estratégico para la implementación.
- Fundamentación legal.
- Alianzas para la implementación de competencias.
- Análisis del desarrollo de las competencias básicas para la vida.
- Dosificación del grado de desarrollo de las competencias por niveles de escolaridad.
- Metodologías para su desarrollo.
- Evaluación de competencias.
- Certificación de competencias.

Diversos factores críticos pueden contribuir a una buena implementación. En especial, deben crearse oportunidades enriquecedoras de aprendizaje y profesionalización para los docentes, comprometiéndolos con el cambio propuesto, al mismo tiempo que se orquestan las condiciones y recursos necesarios. Por lo demás, el desarrollo de las competencias a lo largo de la vida no concierne sólo a la escuela; por ello, es preciso consolidar alianzas con la comunidad, que contribuyan a incrementar el “capital social” al servicio de potenciar la mejora de la educación de los alumnos y alumnas, al mismo tiempo que todos se hagan cargo, en conjunto, de la responsabilidad de educar a la ciudadanía.

Se requiere determinar la contribución de cada área curricular a cada una de las competencias. De este modo, se mapean los diseños curriculares existentes para concretar los elementos de las áreas

curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) que están relacionados o contribuyen a la consecución de cada competencia básica para la vida. Por otro lado, se deben determinar los niveles de competencia para cada ciclo o nivel educativo. Esto se refiere a dosificar el grado de desarrollo de las competencias por niveles de escolaridad, en particular para lograr el grado de desarrollo determinado para el final del ciclo diversificado.

Un currículum centrado en competencias puede tener distintos enfoques, que prioricen determinados aspectos. Así, desde un enfoque transversal, se incide en promover aprendizajes más activos, en competencias para la vida o en la interdisciplinariedad de conocimientos. Se trata en síntesis, de una visión integral del aprendizaje, que conjuga conocimientos, habilidades, actitudes y valores. En lugar de un aprendizaje centrado en la adquisición de información, se enfatiza la aplicación y utilidad de los conocimientos en determinadas situaciones.

Las prácticas educativas en el aula deben plantear situaciones capaces de movilizar un conjunto de recursos pertinentes para resolver problemas o tareas complejas. Las estrategias que promueven un aprendizaje situado se dirigen a promover la construcción del conocimiento en contextos reales, la reflexividad y la participación en comunidad. Entre ellas estarían: aprendizaje basado en problemas; método de proyectos; aprendizaje en la práctica; aprendizaje cooperativo en equipo; análisis de casos, entre otros.

Además de la evaluación de competencias, a la que se dedica el último capítulo, la certificación tiene

como objetivo principal reconocer las competencias individuales y sociales que una persona ha obtenido a lo largo de su vida, al mismo tiempo que se documenta y señala, en su caso, su adecuación a las exigidas en el ámbito profesional. Requiere indicadores de logro o capacidad real de desempeño en cada una de las competencias, con criterios previamente definidos. Validar lo adquirido o acreditar las competencias es el reconocimiento formal (y oficial) de las capacidades de una persona.

4. Evaluación de las competencias básicas para la vida

Un enfoque del currículum por competencias básicas para la vida supone, por las características propias de éstas, formas renovadas de evaluación, que difieren de las tradicionales. La evaluación del aprendizaje de las competencias emplea un conjunto de instrumentos o herramientas para detectar los progresos alcanzados. Para esto, normalmente, se propone la resolución de situaciones por cada competencia, precisando los criterios e indicadores de evaluación, donde queden integrados los conocimientos, el saber hacer y las actitudes. Es procesal y evolutiva, comparando los logros sucesivos conseguidos por el estudiante con relación a un referente o nivel de desempeño. Las modalidades de evaluación son más complejas y diversas que las habituales si quieren posibilitar el dar cuenta de las competencias adquiridas. Movilizar lo adquirido por los estudiantes para resolver situaciones complejas requiere, paralelamente, evaluarlo por medio de situaciones igualmente complejas.

La evaluación de competencias debe considerar

tres factores:

- El nivel de desarrollo de las competencias, dado que las competencias básicas se desarrollan durante varios años.
- El grado de dominio o maestría en cada uno.
- El conjunto de situaciones en las que se van a poner en práctica.

Dado que las competencias se adquieren en diferentes grados, se requieren escalas de niveles de competencias, definidas para cada una y relativa a cada ciclo o etapa. Cada competencia suele tener varias dimensiones con sus correspondientes indicadores de logro. Estos últimos representan las actuaciones que el alumno o alumna tiene que realizar para valorar el grado de dominio de la competencia. Además, son precisos criterios a los que deben responder las realizaciones o producciones de los alumnos. En función de unos criterios de calidad se puede juzgar si la actuación de una competencia y, su correspondiente realización, tiene un grado mínimo o excelente de dominio. Los criterios de evaluación deben ser operados en indicadores de logro, que permiten concretar los criterios y adecuarlos según la situación.

Evaluar competencias implica una tarea que corresponde a diferentes instancias, nacionales e internacionales, según el momento de la vida en que

se encuentre cada ciudadano. Un país que apuesta por asegurar las competencias básicas para la vida, hasta determinados niveles de dominio, a toda la ciudadanía, paralelamente, debe establecer una evaluación externa de la escuela que permita obtener datos representativos, para hacer un diagnóstico de la misma. A la vez, conocidos los resultados, deben generarse las correspondientes dinámicas para una reflexión y un plan de mejora, así como los oportunos apoyos de la administración educativa.

Las evaluaciones, tras documentar la situación de los alumnos y las alumnas en cuanto al grado de dominio de las competencias básicas, deberán generar las correspondientes estrategias de mejora en aquellos casos en que se ha detectado debilidades o vacíos. Además de rendir cuentas socialmente, será preciso ofrecer las medidas y apoyos oportunos, especialmente en aquellos contextos social, cultural y económicamente más desfavorecidos. Una política de evaluación de las competencias básicas no se puede defender, si paralelamente no conlleva la formación y el desarrollo profesional de los y las docentes y actores educativos en general. Finalmente, conviene planificar la evaluación de un currículum de competencias básicas para la vida en dos dimensiones, la primera como parte del sistema educativo nacional y la segunda a nivel internacional como país.

Introducción

Guatemala, al igual que otros países de la región, enfrenta serios retos en el sector educativo. Entre ellos, aún debe cumplir con metas de cobertura, calidad y equidad en todos los niveles educativos; también debe asegurar que los aprendizajes impulsados respondan a las necesidades de las personas para enfrentar exitosamente la vida en sus diferentes ámbitos. Para lograr esto, se requiere analizar y definir las competencias necesarias para responder a las exigencias del entorno, la construcción de la ciudadanía y la participación democrática, la conservación de la salud y del medio ambiente, la realización personal y social a través de una vida económicamente productiva, entre otras.

En respuesta a estos retos, el Ministerio de Educación de Guatemala, con el apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), a través del Programa Estándares e Investigación Educativa, ha formulado y ejecutado una serie de actividades para establecer un diálogo y consulta nacional con el gobierno, la sociedad civil, el sector privado, sector laboral, donantes y otros entes, para identificar, crear consensos, desarrollar y comunicar una propuesta de competencias básicas para la vida en Guatemala.

El documento que aquí se presenta es el producto final de un largo proceso, tal como se describe en los antecedentes, que se ha realizado con un objetivo común: definir las competencias básicas que un guatemalteco o guatemalteca a nivel de diversificado, requerirá para enfrentar con éxito las tareas que le presenta la vida en sus diferentes ámbitos; así como los aspectos que se deben considerar para una implementación prácti-

ca y evaluación. Como resultado se ha profundizado en el diálogo nacional sobre las competencias básicas, beneficios, oportunidades, desafíos y retos que permitan impulsar la calidad educativa en el país y brindar a los jóvenes guatemaltecos mejores oportunidades para enfrentar los desafíos del siglo XXI. La participación de diversos actores e instancias, a lo largo de todo el proceso, asegura que responda a las expectativas y necesidades de la sociedad guatemalteca, al mismo tiempo que, por la participación de expertos internacionales, esté en línea de las demandas universales.

Este documento fue redactado por un Equipo Técnico con expertos en distintos ámbitos de la educación, con la guía de un experto internacional en el tema, quienes revisaron los resultados del proceso de investigación y consulta, así como otros documentos e información relacionada. En él se presentan cuáles son las competencias básicas para la vida de los graduandos de secundaria, así como los aspectos fundamentales para operarlas, llevarlas a la práctica del aula y para su evaluación.

En conjunto, este documento hace una contribución decidida para que el currículum nacional provea un marco dentro del cual se formará a los estudiantes para que puedan desarrollar y ejercitar las competencias básicas. Si bien, como se ha indicado, están formuladas pensando en el final del nivel medio o secundaria, retroactivamente, pueden servir para dosificar sus niveles de adquisición en los niveles y ciclos anteriores que conforman el sistema educativo guatemalteco.

Antecedentes

El documento que se presenta es el resultado de un proceso de trabajo más amplio, desarrollado a través de un conjunto de etapas desde el año 2007. Una educación que responda a las necesidades, actuales y futuras de la población guatemalteca, debe iniciar por identificar y analizar las competencias que mejor respondan a dichas necesidades. Para eso, el proceso de definición de competencias básicas para la vida en Guatemala ha combinado la investigación, la consulta y apoyo de diversas personas e instancias sociales y un Equipo Técnico. De este modo, de manera productiva, se han combinado los datos de la experiencia y las voces de los actores con su posterior ordenación mediante un marco conceptual. Todo esto apoyado por un Comité Asesor Nacional, y con la participación de diferentes sectores del gobierno, el sector productivo y la sociedad civil.

El objetivo que preside este trabajo es “describir las competencias básicas que una o un guatemalteco requerirá para enfrentar con éxito las tareas y desafíos que le presenta la vida en sus diferentes ámbitos”; así como los modos para implementarla en el currículo formal y, más ampliamente, en la vida. De acuerdo con la solicitud del Ministerio de Educación, estas competencias están cifradas a nivel de Diversificado, con el objetivo de que las mismas se constituyan en un referente para el currículo de los estudiantes de dicho nivel.

El proceso de definición de competencias básicas para la vida en Guatemala partió, inicialmente, de en

estas bases:

“coordinar los objetivos de los formadores y los sectores a los cuales acudirán los estudiantes graduados, el interés por información basada en procesos sistemáticos y la necesidad de contar con procesos de evaluación”.

[a] Documentos de propuesta elaborados por el Ministerio de Educación, para la transformación del ciclo diversificado (MINEDUC, 2007). Se presentan en él un diagnóstico de este nivel, con las características actuales, su limitada cobertura, los resultados insatisfactorios, multiplicidad de oferta especializada, escasa adecuación a las demandas laborales y poca atención a competencias básicas para la vida, y se formulan las líneas de acción para la transformación de este nivel. Ese mismo documento presenta una propuesta que diferencia las competencias laborales de las competencias para la vida, utilizando para su definición el marco propuesto por la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE, 2005).

[b] Revisión documental y asesoramiento de referentes nacionales e internacionales sobre el tema. Se organizó una Conferencia Internacional (junio de 2007), como foro para la participación nacional junto a expertos internacionales que sirviera para revisar conceptualmente qué son las competencias básicas para la vida y sus implicaciones en nuestro país. En ella se hicieron diversas aportaciones con diagnósticos nacionales y con propuestas para la mejora del nivel en el futuro.

Por su parte, en la Conferencia los expertos analizaron las dimensiones conceptuales de las competencias básicas para la vida y su papel en la formación de la ciudadanía. Se realizó una investigación del estado del arte del tema de competencias básicas a nivel internacional (Rychen, 2007) en la cual se citan documentos guatemaltecos sobre la calidad educativa y labor realizada por instituciones nacionales (ej. INTECAP) e internacionales (UNESCO, OIT, SCANSS, OCDE y el Marco de Calificación Europeo). El documento ofrece sugerencias para Guatemala que incluyen asumir una perspectiva holística, adoptar un punto normativo que ancle el trabajo basado en una visión común (i.e., una visión nacional), la concreción de los modelos abstractos para su implementación en Guatemala, el desarrollo de competencias con una perspectiva para toda la vida y un enfoque interinstitucional y multisectorial.

Sin embargo, el objetivo no era adaptar una propuesta o modelo internacional, sin recoger las expectativas, demandas y visiones de los principales actores sociales guatemaltecos sobre las competencias para la vida requeridas a nivel de diversificado. Contar desde el principio con estos insumos debía ser la condición para que la propuesta final estuviera debidamente contextualizada y, sobre todo, para que responda a las demandas actuales y futuras de la educación en Guatemala. Se ha combinado, pues, un proceso inductivo, conformado por un marco teórico.

El proceso de consulta a la sociedad civil en general incluyó representantes de sectores políticos, ciudadanos, servicios públicos, iglesia, medios de comunicación, organizaciones que laboran en temas de gé-

nero y etnicidad, entre otros. La selección de grupos participantes e integración de los diversos enfoques se hizo en función de lo que se denomina “motor de desarrollo”. Este concepto se definió como el conglomerado de actividades que impulsan el desarrollo socioeconómico del país, se seleccionó un número determinado de los mismos y se empleó para organizar e involucrar a los diferentes sectores del país en la consulta. Se agruparon en tres conjuntos: educativo, productivo y modernizador. Con estos insumos se dio inicio a la consulta misma, la cual se dividió en cinco fases:

Fase 1: Cuestionarios electrónicos

A través de cuestionarios electrónicos se recabó información sobre la relevancia que varias personas dan a ciertas competencias. Llamó la atención la frecuencia con la cual se citaron operaciones cognitivas, el uso de la tecnología, capacidad para relacionarse con otros y el uso del lenguaje y la expresión escrita. Esto proporcionó una primera lista de competencias, que precisaba ser complementada con medios cualitativos, así como basarse en un marco conceptualmente viable, que permitieran inscribir debidamente las competencias de los encuestados.

Fase 2: Documentos institucionales

Se invitó a varias organizaciones y personas a escribir documentos sobre su perspectiva de las competencias clave, con el objetivo de definir las perspectivas institucionales que dominaban en el país. Se obtuvieron documentos de la Comisión Intersectorial de Educación en Población (CIEP, 2008), de un miembro del Comité Asesor Nacional de Competencias Básicas para la Vida (Achaerandio, 2007), el Programa

Estándares e Investigación Educativa indagó las competencias básicas que requería el sector universitario (USAID, 2008) y la Asociación de Gerentes de Recursos Humanos (2009). Se evidenció que la concepción en el contexto nacional sobre las competencias y su aplicabilidad a ambientes cotidianos responde a una estructuración basada en necesidades prácticas más que en la concepción pedagógica de los procesos de formación de la competencia. Ahí se hizo evidente la necesidad de estructurar las consultas de manera que respondiera a un marco de aplicación plausible.

Fase 3: Investigación nacional sobre competencias básicas para la vida

La investigación fue de corte cualitativo y buscó generar un marco de referencia que respondiera a las perspectivas y necesidades sentidas al nivel local obteniendo información sobre la perspectiva de actores relevantes del nivel nacional y así entender cómo son percibidas las competencias básicas para la vida en Guatemala, cuáles son las que más se valoran y obtener insumos para su operación. Con base en la información obtenida y su codificación se elaboró una propuesta marco de la perspectiva nacional de las competencias relevantes para Guatemala, en particular para estudiantes que egresan del diversificado el día de hoy y hacia 15 años en el futuro. Se generó una propuesta de competencias agrupadas en cinco categorías, las cuales fueron posteriormente sometidas a validación.

Fase 4: Validación de la investigación nacional sobre competencias básicas para la vida

La validación evaluó las reacciones a la investigación

nacional, particularmente respecto a los grupos de competencias, buscó generar propuestas para operarlas, además, detalló los desafíos a la implementación de la propuesta. Las validaciones se realizaron en mesas de trabajo por ámbitos, tomándose en cuenta el personal y familiar, social, ciudadano, laboral y académico. Hubo críticas concretas al esquema generado en la investigación nacional, las cuales fueron integradas en la consolidación realizada en el documento asociado a este resumen ejecutivo. Se indicó que es necesario crear instrumentos e indicadores acompañados de la sistematización de procesos de observación con base en los cuales se realice el seguimiento de las acciones, su coherencia con el contexto según se desarrolla, la interacción entre sectores y el grado de adecuación del Currículo Nacional Base (CNB) a las necesidades nacionales. Asimismo, se hace hincapié en la necesidad de convertir las acciones en planes a largo plazo. Se considera de particular relevancia la necesidad de gestionar una visión de país.

Fase 5: Convocatoria a participar en el blog de las Competencias básicas

Se solicitó a la sociedad en general que participara brindando opiniones a través de una bitácora electrónica (blog). Hubo un alto grado de coincidencia con los resultados obtenidos en las fases previas, resaltando las referencias a aspectos de un alto grado de abstracción, como los valores.

Para complementar las consultas aquí citadas, miembros del Comité Asesor Nacional de Competencias Básicas para la Vida, realizaron una visita de aprendizaje en el 2008 que incluyó Dublín (Irlanda) y Washington, D.C. (USA) para aprender de la ex-

perencia de otros países que han tenido un notable recorrido en el tema de competencias para la vida.

Todos estos insumos contribuyeron a crear una visión general de las competencias básicas para la vida en el contexto guatemalteco, de acuerdo con la visión de actores que son relevantes, “motores de desarrollo”. Todos estos elementos fueron consolidados en diez grupos de competencias, para elaborar una propuesta unificada que ha sido la base, trabajada por el Equipo Técnico en 2009, para formular la descripción que se hace en el capítulo 2 de este documento.

Estas diez competencias son jerárquicamente equivalentes y forman parte del bagaje de la persona. Serán útiles en la medida que se desarrollen de forma

transversal en los diferentes ambientes en los cuales la persona se desenvuelve. Las personas exitosas lograrán fluir entre contextos adaptando el uso de sus competencias a los desafíos que enfrentan en ese momento. La forma en la que los miembros de la sociedad adoptan dichas competencias establece cómo la sociedad operará creando dinámicas particulares entre personas. El modelo curricular adoptado en Guatemala, siguiendo las tendencias actuales de reforma educativa, se basa en un planteamiento de competencias y la consiguiente formulación de estándares que operacionalizan los logros procedimentales y declarativos que se esperan. El marco de referencia elaborado en este largo proceso contribuye decididamente a potenciar el modelo curricular del CNB y, particularmente, a nivel de diversificado.

I. Competencias básicas para la vida

I.1. Una conceptualización de competencias básicas para la vida

Educación en *Competencias Básicas para la Vida* consiste en delimitar los ámbitos de la cultura¹ básica común que precisarán los estudiantes en este nuevo siglo, para un ejercicio activo de la ciudadanía; es decir, aquellas competencias clave o básicas que todo estudiante deberá dominar al término de la secundaria o nivel medio y que le permitan proseguir los estudios, recibir una formación profesional e integrarse socialmente sin riesgo de exclusión. Se replantea, de este modo, el currículum en la perspectiva de adquirir aquellas *competencias necesarias para la vida*, dentro de un aprendizaje a lo largo de la vida. Se pretende así orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. El trabajo sobre *competencias básicas para la vida* realizado el Ministerio de Educación de Guatemala, con el apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), a través del Programa Estándares e Investigación Educativa, que incluye la participación de diferentes sectores del gobierno, la sociedad civil y el sector productivo, se inscribe en este interés común, tanto a nivel nacional como internacional.

El concepto de competencia fue basado en la definición del *Currículo Nacional Base* (CNB: 2007, 13) de Guatemala, que la establece como “la capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afron-

tar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos conocimientos”². Se fundamenta en la interacción de tres elementos contribuyentes: el individuo, el área de conocimiento y el contexto; por lo que “ser competente, más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones”.

Un conocimiento de hechos, conceptos o ideas, es decir, *declarativo*, propio de una enseñanza transmisiva, no conduce a educar en competencias. Los conceptos o principios, como unidades cognitivas de significado, que forman parte de la dimensión cognitiva son relevantes; sin embargo, por sí mismos no hacen competente a una persona. Además de los componentes cognitivos, que posibilitan procesar y tratar la información, hay un *saber hacer* y un *saber ser*. De este modo, ser competente es disponer de los conocimientos necesarios y, por otro lado, tener la *capacidad de movilizarlos* con buen criterio, en la situación oportuna y a su debido tiempo, para dar una respuesta adecuada a un problema complejo.

El CNB subraya que es preciso saber utilizar los modelos mentales de representación, en acción, de modo flexible y adaptado a la situación. Por eso, las competencias van más allá de los conocimientos en sí y requirieren determinados procesos mentales (relacionar, asociar, inferir, tomar decisiones, etc.) para encontrar soluciones a situaciones problemáticas. Normalmente, una competencia relaciona un conjunto de conocimientos y de saber hacer, para resol-

¹Cultura. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. (Recuperado del Diccionario de la RAE, en línea).

²En el glosario del documento se pueden revisar los tipos de conocimiento: declarativo, procedimental y actitudinal.

ver un conjunto similar de situaciones problema, con cierto grado de maestría o destreza.

La definición del CNB destaca que las competencias contribuyen a resolver problemas “de la vida cotidiana”. Esto es relevante, porque coincide con una dimensión que, igualmente, subraya el enfoque de *competencias básicas para la vida*. En ambos casos se entiende que los conocimientos deben responder a necesidades de problemas de la vida, por lo que deben vincularse con situaciones ésta, lo importante es aquello que los alumnos y las alumnas capaces de hacer con lo que han aprendido. Las enseñanzas escolares deben proponer a los y las estudiantes aprendizajes significativos y funcionales; además, de integrar los conocimientos disciplinares y reenfoarlos en función de su utilización y valor para la vida, que incluye estar preparados para situaciones nuevas o desconocidas.

Ser competente exige conocimientos como requisito previo, pero no basta disponer de ellos, es necesario aprender a transferirlos y a movilizarlos mediante las tareas didácticas y situaciones apropiadas. De este modo, si faltan los recursos a movilizar no hay competencia. Si los recursos están presentes y no se sabe movilizarlos de modo adecuado, entonces, en la práctica tampoco hay competencia (Perrenoud, 2003). Saber movilizar los recursos (cognitivos, procedimentales o actitudinales) supone contar con los procesos cognitivos y procedimientos o capacidades estratégicas para saber actuar en una situación compleja. Las competencias, pues, no sustituyen a los contenidos o conocimientos, pero admiten la capacidad de servirse de ellos para resolver un conjunto de tareas.

En síntesis, alguien es competente cuando es capaz de movilizar eficazmente los recursos pertinentes (propios o sabe buscar los ajenos) ante situaciones que suponen resolver cierto tipo de problemas o en las que hay que efectuar determinadas tareas complejas, para resolverlos adecuadamente. Una competencia, como señala Xavier Roegiers, Director del Bureau d’Ingénierie en Education et en Formation (BIEF), no es otra cosa que poder resolver una situación compleja movilizando (es decir, al seleccionar y utilizar) un conjunto de recursos. Por tanto, la competencia tiene una doble dimensión: a) es la posesión de un conjunto de *recursos o capacidades*, y b) es la *capacidad para movilizarlos* en una situación de acción.

La competencia es un conjunto de capacidades ejercidas con el empleo de determinados contenidos, sobre una categoría, clase o *familia de situaciones* para resolver los problemas que se presentan. Por otra parte, se subraya que un enfoque por competencias supone una *integración* de contenidos, actividades y situaciones en las cuales se ejercen esas actividades. Adoptar un enfoque de competencias requiere un trabajo interdisciplinar o colegiado; es decir, una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias áreas curriculares. Esto es relevante en el nivel de secundaria y especialmente en el ciclo diversificado, donde la división en distintas áreas curriculares puede impedir que las competencias se conviertan en núcleos integradores de los programas y experiencia escolar.

1.2. Un modelo holístico de competencias básicas para la vida

El Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de

³Recurso. Término introducido por Le Boterf, entendido como los conocimientos, procedimientos y actitudes que es preciso emplear para resolver una situación. Unos son recursos internos, que posee la persona, tales como conocimientos, procedimientos y actitudes; otros son externos, como todo aquello (ordenador, diccionario, compañero, etc.) a lo que se puede acudir para resolver exitosamente una situación.

Competencias Clave), auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se puede considerar la conceptualización más eficaz sobre las competencias; constituye una buena base para establecer un enfoque coherente y comprensivo sobre el tema. DeSeCo aboga por un modelo holístico de competencia (Rychen y Salganik, 2006:73-90), que integra y relaciona las demandas, los prerrequisitos cognitivos y no cognitivos y el contexto, en un complejo sistema de acción. DeSeCo apuesta por una conceptualización que sea científicamente plausible y pragmáticamente relevante. Una competencia se define como “la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos” (p. 74). No hace referencia sólo a los conocimientos o al saber hacer, implica también la capacidad para responder a demandas complejas y a poder movilizar recursos psicosociales en una situación. Tanto la capacidad como la acción efectiva implican la movilización de conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, así como componentes no cognitivos sociales y de comportamiento, tales como actitudes, emociones, valores y motivaciones.

Una noción integradora u holística de competencia no es, pues, reducible a su dimensión cognitiva y en este sentido los términos de “competencia” y “aptitudes” o habilidades (como lectura, escritura, etc.) no son utilizados como sinónimos. Mientras con “aptitudes” se designa la capacidad de efectuar con facilidad y precisión determinadas operaciones cognitivas o motoras y adaptarse a circunstancias cambiantes; “competencia” designa un sistema de acción comple-

jo que engloba habilidades intelectuales, actitudes y otros elementos no cognitivos. Los individuos precisan actuar *reflexivamente* para movilizar las destrezas metacognitivas y procesos mentales necesarios en la resolución de tareas.

DeSeCo defiende un *enfoque funcional* de las competencias, focalizado en los resultados que el individuo consigue mediante una acción, elección o modo de comportamiento con respecto a las demandas relativas a un ejercicio profesional particular, un rol social o un proyecto personal. Una competencia tiene, además, una *estructura interna* en el sentido de habilidades, disposiciones o recursos implicados para responder a la demanda. Dado que las competencias no operan en un vacío social, son dependientes contextualmente y se ponen en práctica siempre de modo situado.

Según el Proyecto DeSeCo, para que una competencia sea “clave” debe reunir tres criterios: a) sus resultados son altamente valorados a nivel individual y social; b) son *instrumentalmente relevantes* para encontrar respuestas a demandas complejas y cambios en un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes; y c) son *necesarias* e importantes para todos los individuos. Por tanto, no sólo importan en el mundo profesional, sino para llevar bien una vida personal y social, así como para el buen funcionamiento de la sociedad. En esa medida las *competencias básicas para la vida*, se pueden entender como *competencias de la ciudadanía*, ya que responden a demandas de la vida moderna y se conceptualizan como contribuciones para el bienestar, expresadas por valores universales tales como respeto de derechos humanos, ambien-

tales, desarrollo social y procesos democráticos. Su ausencia o desarrollo inapropiado permite establecer una condición de inequidad en la distribución de la competencia.

En la tarea de hacer una propuesta de categorización de competencias clave, el Proyecto DeSeCo entiende que, por un lado, los individuos necesitan un amplio rango de competencias para enfrentar los desafíos del mundo actual; pero, por otro, “producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy limitado” (OCDE, 2005:3). Desde una concepción holística, no dirigida a las demandas del mundo laboral sino a las competencias que las personas necesitan para realizarse personalmente y para un buen funcionamiento social, han propuesto, como base conceptual, tres grandes categorías: *interactuar en grupos socialmente heterogéneos, actuar con autonomía, y emplear herramientas interactivamente*, subdivididas cada una en tres, con lo cual se forman nueve competencias clave.

El CNB (Currículo Nacional Base) de Guatemala incluye un conjunto de Ejes de la Reforma Educativa, *unidad en la diversidad, vida en democracia y cultura de paz, desarrollo sostenible y ciencia y tecnología*, que tienen su expresión en los Ejes del Currículo. Todos ellos pretenden contribuir a capacitar a los alumnos y alumnas con un conjunto de competencias para “aprender a vivir juntos”. Esta dimensión transversal se ve reforzada por el área curricular de “Formación ciudadana”. Son pues, competencias ciudadanas los comportamientos cívicos, los hábitos y valores deseables para una buena convivencia. Un modelo ho-

lístico de competencias, destaca que, además de las anteriores, *un ejercicio activo de la ciudadanía* requiere disponer de todas aquellas competencias instrumentales (lenguaje, matemáticas, ciencia y tecnología) que permitan actuar con autonomía e integrarse socialmente. Todo el conjunto constituye las competencias clave o básicas para la vida.

Tras el análisis en los diversos ámbitos sociales, se concluye que las *competencias básicas* han de ser importantes para todos los individuos y se pueden establecer como derechos ciudadanos. A partir de los diversos estudios multidisciplinares recogidos, se estipula que las *competencias básicas*: a) se estructuran para el cumplimiento de tareas altamente *complejas*, y están compuestas por componentes cognitivos y motivacionales, éticos y sociales; b) son transversales a las distintas tareas y campos sociales de participación; c) suponen una *reflexividad y complejidad mental* para enfrentarse a las demandas de la vida actual y futura; y d) están *compuestas de múltiples dimensiones* (saber hacer, habilidades analíticas, críticas y comunicativas). Estos criterios han servido de fundamento para la investigación y definición de las competencias básicas en Guatemala.

1.3. Desarrollo de competencias básicas para la vida en Guatemala

“¿Qué competencias y habilidades son relevantes para que un individuo pueda llevar una vida exitosa y responsable y que la sociedad logre enfrentar los retos del presente y del futuro? ¿Cuáles son las bases normativas, teóricas y conceptuales para definir y elegir un conjunto limitado de competencias clave?”

(Rychen y Salganik: 2004, 22-23)

El concepto de competencias básicas o clave, por una parte, se refiere a aquello que debe estar *al alcance de todos* los alumnos al final de la enseñanza obligatoria y, además, a competencias que son valiosas para toda la población, independientemente de su condición social o cultural, aún cuando en cada situación requieran una adecuación. Son clave o básicas por su carácter de *aprendizajes imprescindibles* para la realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa y el bienestar social y económico. Por todo lo anterior, deben ser comunes a muchos ámbitos y se pueden seguir desarrollando a lo largo de la vida. Por su carácter de básicas o fundamentales, al término del ciclo diversificado deberían ser adquiridas en el nivel de dominio previamente fijado y consensuado.

En este contexto, se ha constituido en el centro del debate curricular en muchos países cuál es la cultura común necesaria, el bagaje indispensable y los aprendizajes básicos o fundamentales que todo estudiante debiera adquirir para su realización personal, ser un ciudadano activo y consciente y para el buen funcionamiento de la sociedad. En este marco se ha trabajado en la definición de qué competencias son fundamentales para el contexto guatemalteco, tomando en cuenta las características propias del país, las políticas culturales y económicas, la diversidad cultural y lingüística, entre otros.

Se revisaron y discutieron diversos documentos y propuestas sobre las competencias básicas: DeSeCo, Marco Europeo de Competencias Clave, Competencias básicas en el currículo español, adaptación del Tuning a la escolaridad obligatoria (Achaerandio, 2008), Banco Mundial, UNESCO y Comunidad

centroamericana de práctica en desarrollo curricular, Marco Europeo de Cualificaciones, la Propuesta NCCA de Irlanda, la del Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP), los hallazgos de la Investigación nacional, consultas y propuestas institucionales. Cada una aporta dimensiones importantes a tener en cuenta en la propuesta guatemalteca de *competencias básicas para la vida*. En particular, ha resultado relevante el enfoque del Marco de Referencia Europeo sobre Competencias Clave que las entiende como:

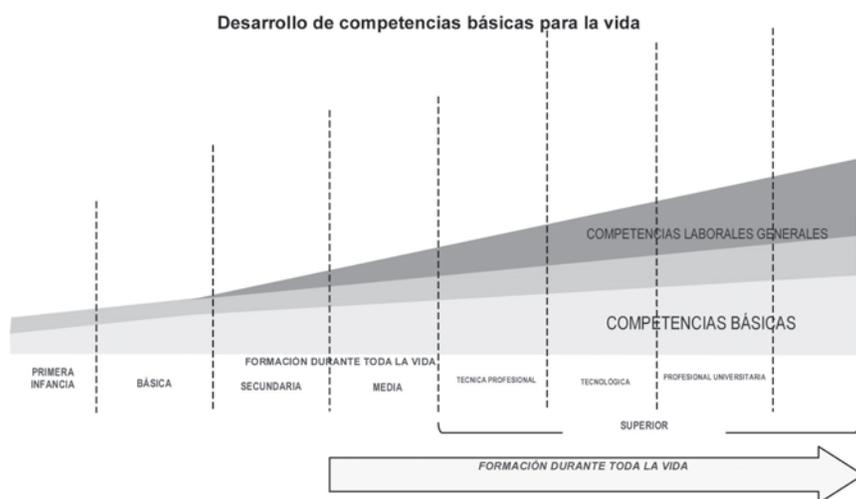
“aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”.

Tras un análisis de los documentos de política educativa y de los fundamentos del currículo nacional de Guatemala, se concluye que el enfoque de “*Competencias básicas para la vida*” es coherente con las Competencias Marco, los Ejes de la Reforma Educativa y los Ejes del Currículo establecidos en el CNB de Guatemala. En relación con ellas, proporciona un marco comprensivo y coherente en el que se inscribe cada competencia y eje curricular. Además, lo que una sociedad considera como “básico para la vida” puede ser repensado y reelaborado, según las demandas y cambios sociales. En el anexo I se presenta una tabla que establece la relación entre las competencias marco y las *competencias básicas para la vida*.

Para la presente propuesta se ha buscado definir cuáles son las *competencias básicas para la vida* que le permitan a todos los egresados del ciclo diversifica-

do de Guatemala estar preparados para enfrentar de manera efectiva los desafíos relevantes de la vida y contribuyan a que alcancen el bienestar personal, social y económico. Sin embargo, hay que tener presente que las competencias básicas para la vida, son un continuo. Éstas empiezan a desarrollarse aún antes de que los niños y niñas ingresen al sistema de educación formal y continúan desarrollándose a lo largo de toda la vida. Podría decirse que van más allá o exceden a las competencias académicas, aún cuando

- 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.
- 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.



se trabajen a partir de ellas, pues estas últimas son los instrumentos o medios para potenciarlas.

Hay que tomar en cuenta que, como se expone en la Investigación Internacional de *Competencias Básicas para la Vida* (USAID, 2008:8), parte central del concepto de aprendizaje para la vida es la afirmación que no todas las competencias que son relevantes para la vida pueden ser proporcionadas por el sistema de educación escolarizada, porque:

- Las competencias se desarrollan y cambian a lo largo de la vida, con la posibilidad de adquirir o perder competencias conforme se crece.

En el ámbito educativo, desde la Declaración de la Conferencia de *Educación para Todos* en 1990, se habla de la “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” y se entiende que abarcan:

“tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos

puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo” (art. 1.1).

En continuidad con dicha declaración, la propuesta *Metas Educativas 2021* para la Educación Iberoamericana, documento en debate actualmente, tiene como meta ofrecer a los jóvenes del bicentenario una buena educación, con calidad reconocida, equitativa e inclu-

siva. Entre otras, se propone (meta general quinta): “Ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática”, lo que se concreta a incrementar el porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas (nacionales o internacionales) que se realicen para el efecto.

En consecuencia, puede entenderse como *competencias básicas para la vida en Guatemala* al conjunto de aprendizajes (conocimientos, procedimientos y actitudes) imprescindibles y fundamentales para que todas las personas puedan realizarse personalmente, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y participar activamente como miembros de la sociedad. La escuela, en unión con las respectivas comunidades, debe favorecer el aprendizaje de todas aquellas competencias que, en cada momento, la sociedad guatemalteca estime necesarias en el mundo actual y con una visión de futuro. Estas competencias para la vida son comunes para todos los tipos de formación, en especial deben marcar los objetivos de la educación obligatoria.

Los criterios que se han tomado en cuenta para la definición de las competencias que son básicas para la vida en Guatemala son:

- Es importante para todos los individuos.
- Ayuda a la persona a responder a las demandas de diferentes campos o sectores de la sociedad: familia, trabajo, estudio, política, salud, etc.
- Contribuye al logro de resultados para tener una vida de bienestar personal y social.
- Es necesaria a lo largo de la vida.

En el ciclo diversificado, además, tiene que proponerse la adquisición de *competencias profesionales* o laborales, que posibiliten la inserción en el mercado laboral o proseguir estudios superiores o especializados. Las tendencias mundiales actuales en educación secundaria y profesional buscan conjugar una buena formación general con otra especializada, según indican informes sobre el tema (Banco Mundial, 2005). En una sociedad del conocimiento, con demandas cambiantes, no es adecuada una cualificación profesional híper especializada, si no va sostenida por amplias competencias generales o básicas que capaciten para aprender a lo largo de la vida y adaptarse a las nuevas demandas. Esto requiere un alto grado de desarrollo en competencias básicas, proporcionado por un currículo común; junto a unas competencias profesionales, pertenecientes a familias profesionales, que permitan posteriormente una cualificación en el ámbito del puesto laboral específico.

El enfoque de competencias en educación se inscribe dentro de la concepción del aprendizaje permanente, a lo largo de la vida. Ni comienza en la escuela ni termina después del nivel diversificado. Se prosigue su grado de desarrollo en el ámbito laboral, en el mundo cotidiano y en la universidad. Las competencias para la vida forman parte de las “competencias transversales” o genéricas, que como tales están presentes en todos los estudios (por ejemplo, la propuesta Tuning para la Educación Superior), junto con las competencias específicas de cada disciplina o las profesionales, para el ejercicio de una profesión.

En el segundo capítulo de este documento se hace una propuesta de competencias básicas y se determi-

nan las dimensiones principales de cada una, con sus respectivos indicadores de logro.

I.4. El ejercicio de la ciudadanía a través de las competencias básicas para la vida

“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”

(CNB: 2005, 16)

El derecho a la educación se concreta en asegurar a todos los y las estudiantes el conjunto de competencias necesarias para un ejercicio activo de la ciudadanía. Los principios de equidad (Rawls, 1979) implican que toda persona, particularmente la población y estudiantes con mayor riesgo de vulnerabilidad o dificultad, tiene derecho a esos aprendizajes *imprescindibles* de la ciudadanía, que configuran la renta básica o base cultural común. La misión primera de un *sistema escolar*, que tiene como objetivo la equidad, es asegurar que todos los y las estudiantes, particularmente en contextos desfavorecidos, posean las competencias, juzgadas como indispensables o fundamentales. Se requiere *determinar y concertar*, de modo inclusivo, por medio de estándares, los contenidos y aprendizajes básicos, que hay que garantizar a todos los estudiantes de la educación obligatoria. De modo paralelo, es misión de las políticas públicas prescribir los medios para hacer efectivo dicho derecho, evaluando los grados de consecución y, en su caso, ofreciendo los apoyos y capacitación oportunos.

Además de una agenda de cobertura es preciso te-

ner una agenda de calidad, ambas, con el objetivo final de llegar a una sociedad más equitativa, donde todos los guatemaltecos y las guatemaltecas puedan ejercer activamente su ciudadanía, al mismo tiempo que contribuir al bienestar general y desarrollo del país. El derecho constitucional a la educación no puede limitarse a estar escolarizado, sino a garantizar que durante el proceso educativo se adquirirán las *competencias básicas para la vida* que posibiliten al estudiante integrarse socialmente, con participación plena en la vida social y laboral, así como realizarse personalmente. Guatemala es un país multiétnico, multicultural y multilingüe y no cabe considerar que se ha integrado a un alumno o a una alumna si no posee, al final de la educación escolar, en este caso del ciclo de educación diversificada, *aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública*.

El derecho a la educación, como se ha señalado antes, no puede quedar limitado a la mera “escolarización”. Es preciso garantizar a cada uno y a cada una el máximo de formación de que sea capaz y, en los casos más problemáticos, los aprendizajes básicos. Por tanto, todo ciudadano tiene que adquirir y poseer dicha cultura común, justamente porque es la que le permite ejercer la ciudadanía. Una escuela inclusiva está abierta a todos los alumnos y alumnas sin discriminación, conjuga la diversidad sociocultural y diferencias individuales, contribuye a una socialización intercultural. Se pretende desarrollar ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tengan capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido de la sociedad civil.

La educación para el ejercicio de la ciudadanía comienza con el acceso a la escritura, lenguaje y diálogo; continúa con todo aquello que constituye la tradición cultural, con el aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos y con su formación para el acceso al trabajo. Por eso, la ciudadanía comprende también, el dominio de los conocimientos de base y una formación cultural amplia que permita al ciudadano analizar, pensar y criticar las propuestas sociales y políticas. Aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, la capacidad para intercambiar ideas, razonar, comparar, que una escuela inclusiva debe promover activamente.

El enfoque de *competencias básicas para la vida*, desde determinados usos, puede conducir a una reducción o eliminación de la inequidad que sufren los más desfavorecidos. Además, de modo paralelo, puede conducir a una integración social en la construcción de la ciudadanía. En una sociedad multicultural y multiétnica, el currículo básico se configura, en los tiempos actuales, en aquello que todos comparten. Cuando se parte de inequidad en la educación, acentuada para determinados grupos de población (Porta y Laguna, 2007), es muy importante comprometerse, como meta, a que un núcleo común de competencias sea garantizado a toda la población. Un modo para reducir la desigualdad fundamental es garantizar los conocimientos indispensables y competencias básicas a los más desfavorecidos para que encuentren su propia vía de éxito y realización personal.

1.5. Competencias básicas y áreas curriculares

Un enfoque del currículo por competencias exige

un planteamiento que integre los contenidos de la enseñanza. Las competencias básicas, como los ejes del currículo, no están vinculadas unívocamente a una materia o área curricular determinada, por lo que son, en cierta forma, transversales a todas ellas, en mayor o menor grado. Así, por ejemplo, la “competencia para comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe” no se adquiere sólo en el área de Comunicación y Lenguaje, sino en cada área curricular. Lo mismo sucede con la “competencia para relacionarse y cooperar”, que no debe ser de una materia o área, puesto que concierne a toda la escuela, a la propia familia y sociedad. Esto exige un cambio de enfoque en el aprendizaje de los contenidos, de modo que conduzca a la adquisición de competencias, al mismo tiempo que da mayor interacción y colaboración entre lo que se enseña. Las competencias se pueden convertir, entonces, en núcleos integradores de los programas y experiencia escolar.

Por eso mismo, el enfoque de competencias plantea el reto de integrarlas con la estructura disciplinar de división por materias o áreas, que se incrementa en el diversificado. Resulta conveniente orientar a los docentes para evitar el peligro que, al estar las *competencias básicas para la vida* inmersas en el currículo de las áreas curriculares, queden como un sobreañadido que no contribuya a desarrollarlas en los estudiantes. Las competencias básicas pueden convertirse en un puente entre las metas educativas, los fines de la transformación curricular, las competencias marco, los ejes de la Reforma Educativa y del currículo y los contenidos como conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes, que posi-

bilitan desarrollarlas. El mayor nivel de integración se produce en las tareas, actividades y resolución de problemas desarrollados a nivel de aula.

Cada área curricular tiene contenidos propios, con un determinado valor cultural, que merecen ser enseñados y aprendidos, junto con el carácter de instrumento o recurso para ser competente. Esos contenidos, puestos al servicio de la comprensión del mundo, dan lugar a unas competencias específicas del ámbito, área curricular o materia. Por su parte, las competencias básicas son competencias transversales y se sitúan a otro nivel. Además, dentro de estas últimas, unas se orientan en competencias para la vida (autonomía, cooperar, aprender a aprender) y otras, aunque también son para la vida, tienen un carácter más académico (matemáticas).

Los contenidos de las distintas áreas curriculares son recursos necesarios para ser competente, dado que no se puede movilizar un conjunto de saberes, si no se poseen previamente. Esto significa que un currículum definido en términos de competencias no puede prescindir de identificar los saberes que han hecho posible el desarrollo y la adquisición de esas competencias. Pero es preciso, igualmente, enseñar a aplicarlos y utilizarlos en situaciones concretas, a través de un conjunto de tareas, que supongan buscar qué conocimientos y qué procedimientos se precisan para resolverlas. En este sentido, la planificación del currículum consistiría en el diseño de tareas a trabajar en el aula, por medio de un conjunto de situaciones para las que se ha previsto los contenidos que se necesitan, para que los estudiantes desarrollen las correspondientes competencias. Los recursos (de

saber, saber hacer o actitudes) que cada disciplina o área curricular puede aportar se subordinan a resolver tareas complejas (un problema o realizar una comunicación), propias de cada competencia.

Un currículum centrado en competencias puede tener distintos enfoques, que prioricen determinados aspectos. Así, desde un enfoque transversal, se incide en promover unos aprendizajes más activos, en competencias para la vida o en la interdisciplinariedad de conocimientos. Se trata, en suma, de una visión integral del aprendizaje, que conjuga conocimientos, destrezas, actitudes y valores. En lugar de un aprendizaje centrado en la adquisición de información, se enfatiza la aplicación y utilidad de los conocimientos en determinadas situaciones similares. En la propuesta de la llamada pedagogía de la integración (Roegiers, 2007), ni los saberes disciplinares ni las capacidades proporcionan, por sí solos, una base adecuada para la integración. Son las tareas o situaciones que, unidas a contenidos y capacidades, configuran la competencia, la base en que se ha de buscar es la integración. La pedagogía de la integración estudia “cómo el sistema puede garantizar, no solamente la articulación de los diferentes saberes entre sí, sino, sobre todo, la articulación de estos saberes en las situaciones en que deben ser movilizados, ya sea en el campo de la concepción de un currículo de enseñanza, en el de las prácticas de la clase misma o también en el de las modalidades de evaluación” (Roegiers, 2007:29).

Planificar el desarrollo del currículum en términos de competencias no puede limitarse a los contenidos, paralelamente tiene que preocuparse por las necesidades del contexto sociocultural y tareas adecuadas

para su utilización. Las competencias desempeñan un papel integrador, organizan los contenidos en función de lo que se espera que el o la estudiante sea capaz de hacer. Desempeñan este papel integrador a varios niveles, permiten integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales como los informales y no formales, pues todos ellos contribuyen a su desarrollo; de ahí la necesidad de una acción conjunta y coordinada. También, permiten a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, al buscar su utilización de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.

La introducción de competencias básicas en el cu-

rrículum no debe limitarse a nivel de programas, metas o contenidos; más bien, obliga a pensar en otros aspectos de la organización escolar, del papel de los docentes y de las tareas en el aula, a reorganizar los elementos didácticos en función de lo que se quiere que los estudiantes adquieran. El conocimiento que proporcionan las distintas áreas curriculares o disciplinas no es un fin en sí mismo sino un medio o instrumento para el desarrollo de las competencias básicas. Además de una mayor integración de los aprendizajes escolares, se requiere darle un sentido de aplicación y orientar la enseñanza hacia aquello que se considere básico para la vida.

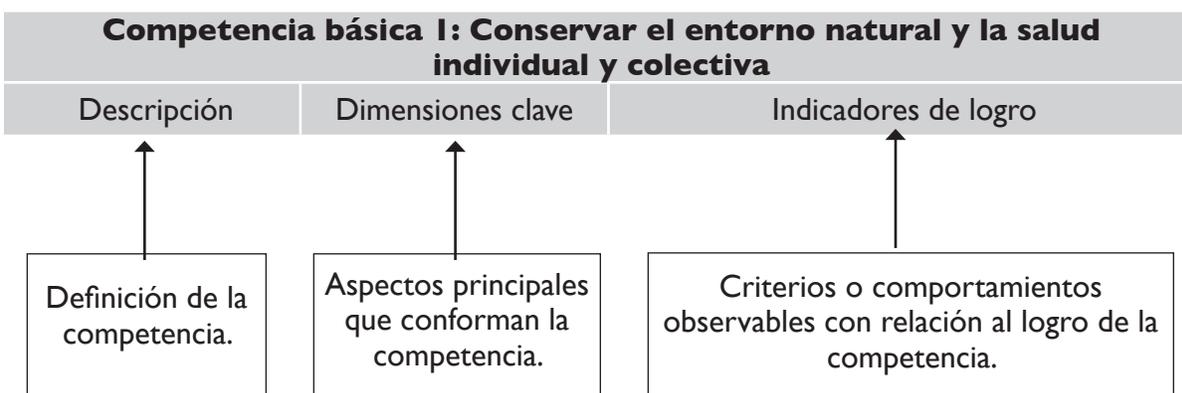
2. Descripción de las competencias básicas para la vida de los graduandos de secundaria

La descripción de cada una de las diez competencias se compone de una introducción en que la define conceptualmente, un comentario de sus principales dimensiones y un cuadro sintético. En el cuadro se recoge, en primer lugar, una breve descripción sobre qué se entiende por la competencia, se distingue en cada una un conjunto (normalmente cuatro o más) de dimensiones o elementos clave, que delimitan y recogen los principales aspectos o facetas que componen la competencia. A su vez, cada una de estas dimensiones tiene un conjunto de indicadores de logro, que son el criterio de lo que los alumnos y las alumnas deben saber y saber hacer, es decir, modos de operar las dimensiones. El Currículum Nacional Base define como indicador de logro a “Los comportamientos manifiestos, evidencias, rasgos o conjunto de rasgos observables del desempeño humano que, gracias a una argumentación teórica bien fundamentada, permiten afirmar que aquello previsto se ha alcanzado” (2008: 24).

El siguiente diagrama explica la forma en que se presenta cada competencia.

2.1 Competencia básica I: Conservar el entorno natural y la salud individual y colectiva

Los conocimientos aprendidos en ciencias de la naturaleza deben conducir, por un lado, a fomentar la salud personal y de los seres con quienes se relaciona y, por otro, a conservar su medio ambiente. La competencia responde a un conjunto de dimensiones que, en torno a la comprensión del medio natural, conciernen tanto a la conservación de éste como a la promoción de la salud. El conocimiento se pone al servicio de determinadas actitudes en relación con el entorno natural, como el uso responsable de los recursos naturales, la conservación del medio ambiente y de la biodiversidad y la valoración de la incidencia de la acción humana en la biosfera. Además, en el *ámbito de la salud* son esenciales las actitudes asociadas al mantenimiento de un régimen de vida saludable, a una adecuada alimentación y al rechazo del consumo de sustancias nocivas. Comprender el medio natural se vincula con promover una actitud de *uso responsable* de los recursos natu-



rales, un consumo racional y sostenible de los productos y el fomento de la cultura de protección de la salud como elemento clave de la calidad de vida de las personas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su constitución en 1946, partió de una definición de salud que aún es relevante: “salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente ausencia de afecciones y enfermedades”. Posteriormente se ha añadido a dicha definición “y en armonía con el medio ambiente”, ampliando así el concepto que corresponde mejor a esta primera competencia propuesta. La potencialidad de esta definición está en considerar la salud como algo más complejo que la ausencia de enfermedad, a la vez que es resultado de un conjunto de factores. La salud deja de ser un asunto médico, para convertirse en un tema que atañe a todos los actores sociales y, por tanto, objeto de educación y de preocupación política.

Se demanda, entonces, que la educación fomente que las personas y las comunidades tomen conciencia de las repercusiones e impactos que provocan determinados comportamientos, activando competencias y valores de los que se deriven actitudes y comportamientos congruentes con la ética ecológica que se precisa para participar en la construcción de un desarrollo humano sustentable. Un desarrollo ecológico se apoya en un conjunto de valores (responsabilidad, sostenibilidad, salud, supervivencia, civismo, autocontrol, etc.), especialmente relacionados con la responsabilidad por el medio ambiente y el desarrollo sostenible, que significa “satisfacer las

necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la capacidad y las oportunidades de las generaciones futuras” (PNUD, 1998).

La competencia está dividida en cuatro dimensiones clave: conocimiento, interacción, conservación de la salud y medio ambiente. Se requiere el *aprendizaje de los conceptos* básicos que permiten el análisis de los fenómenos y procesos naturales mediante los cuales se producen las transformaciones en la naturaleza y, en general, de las acciones humanas en esas transformaciones. En segundo lugar, *interactuar con el mundo físico*, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilite la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

La comprensión de la interacción con el espacio físico debe conducir a ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, las modificaciones que introducen y la necesidad de procurar la *conservación de los recursos y la diversidad natural*. En relación con el propio cuerpo, es necesario el conocimiento de los beneficios para la salud de determinadas prácticas como ejercicio físico, seguridad, higiene; de los riesgos de determinados hábitos dependientes de actividades profesionales o personales como formas de alimentación, prácticas antihigiénicas, consumo de sustancias tóxicas, etc.; y de los riesgos para el medio ambiente de determinadas actividades humanas.

| Competencia básica I: Conservar el entorno natural y la salud individual y colectiva | | |
|---|--|--|
| Descripción | Dimensiones clave | Indicadores de logro |
| Aplicación de conocimientos de las ciencias físicas, naturales y biológicas para comportarse de manera que fomente la salud personal, de los seres con quienes se relaciona y la conservación del medio ambiente. | 1. Conocimiento y comprensión de los procesos naturales. | 1.1 Identifica los principios básicos de la naturaleza, conceptos, procesos, elementos y los principios y métodos científicos. 1.2 Relaciona entre sí los elementos y procesos del cuerpo humano. 1.3 Emite juicios en relación a los avances, limitaciones y riesgos del saber científico. 1.4 Utiliza los conocimientos y el método científico para explicar los fenómenos de la naturaleza. 1.5 Utiliza datos basados en investigaciones científicas para alcanzar un objetivo. |
| | 2. Interacción entre el ser humano y el entorno. | 2.1 Describe los cambios causados en el entorno por la actividad humana y su participación en los mismos. 2.2 Aplica conocimientos sobre prevención y control de desastres. 2.2 Determina el impacto de la aplicación de la ciencia y la tecnología en el entorno. 2.3 Da respuesta a problemas individuales y colectivos, aplicando conocimientos y procedimientos aprendidos. 2.4 Adapta su estilo de vida a un medio que cambia constantemente. 2.5 Participa en actividades para conservar el medio ambiente. |
| | 3. Fomento de la salud individual y colectiva. | 3.1 Describe conceptos esenciales y prácticas relacionadas con prevención y salud. 3.2 Determina la disponibilidad y uso efectivo de los servicios, productos e información de salud. 3.3 Establece la relación entre la salud familiar y la salud individual. 3.4 Establece la importancia de la educación sexual y reproductiva en su vida. 3.5 Aplica técnicas y estrategias para mantener la salud mental y emocional. 3.6 Muestra actitudes de rechazo hacia el uso de sustancias nocivas a la salud. 3.7 Participa en proyectos para conservar la salud individual y colectiva. 3.8 Practica la actividad física, la recreación y el deporte. |
| | 4. Conservación del medio ambiente. | 4.1 Describe procesos relacionados con el medio ambiente y su conservación. 4.2 Determina el impacto del medio ambiente en la conservación de la salud y la vida en el planeta Tierra. 4.3 Usa responsablemente los recursos naturales para favorecer la conservación del medio ambiente y la salud. 4.4 Promueve en su entorno familiar, escolar y social, acciones que favorecen al equilibrio del entorno natural. |

2.2 Competencia básica 2: Comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe

Esta competencia abarca el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para hablar, escuchar, dialogar, expresarse por escrito y leer en ámbitos significativos de la actividad social; o sus equivalentes en personas con discapacidad visual u oral auditiva. Estos llevan al estudiante a desarrollar la capacidad de comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe, tanto en Guatemala como en el extranjero y a utilizar el lenguaje en contextos diversos para satisfacer necesidades personales, profesionales o sociales. Ser competente para comunicarse en dos o más idiomas, supone poseer los recursos instrumentales necesarios para participar, mediante el lenguaje oral o escrito, en las diferentes esferas de la vida social. Esto implica el dominio de más de un idioma, competencia en comunicación escrita, oral y expresivocorporal, así como el uso del diálogo como recurso para negociar y solucionar conflictos.

La enseñanza escolar se dirige, desde las primeras edades, a enseñar al estudiante a comunicarse de forma coherente y eficaz, según lo requiere cada situación. La comunicación lingüística, comprende varias dimensiones o elementos clave. *Hablar, escuchar y dialogar* son competencias que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje oral y sus normas de uso. También apoyan la expresión e interpretación de diferentes tipos de mensajes acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales. En este caso, también es importante el conocimiento de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

La competencia también abarca la *comprensión lectora*, que es entendida por PISA⁴, como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”. Importa, sobre todo, el desarrollo de destrezas que le permitan al estudiante la comprensión global del texto, la obtención de información específica en el mismo, la elaboración de una interpretación propia del texto, la reflexión sobre el contenido del texto leído, su relación con conocimientos y experiencias previas del lector y la reflexión sobre las relaciones entre la estructura del texto y la intención del autor. No se trata sólo de comprender un texto sino de reflexionar sobre el mismo a partir de las ideas y experiencias propias para elaborar una interpretación, así como reflexionar y valorar el contenido y la forma del texto. La lectura es un proceso que pone en juego habilidades, estrategias, actitudes y conocimientos para generar significados de acuerdo con finalidades concretas y dentro de situaciones específicas (Pérez Esteve y Zayas, 2008). Es decir, el desarrollo pleno de las competencias lectoras.

Por su parte, la capacidad para *componer textos* con diferentes propósitos y en situaciones comunicativas variadas requiere del dominio del proceso de escritura compuesto por tres etapas: preescritura, escritura y posescritura. En la primera etapa el escritor planifica cómo será su texto, a quién lo dirige, cómo será el vocabulario; además, establece los objetivos, genera las ideas por incluir en el escrito y las organiza. En la segunda, produce un texto mediante párrafos y oraciones estructuradas de acuerdo con la normativa del idioma, utiliza los nexos y el voca-

⁴PISA. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber.

bulario apropiado. Finalmente, en la tercera etapa, el escritor revisa y corrige la coherencia y cohesión del texto. (Serafin, 1989: 25-106)

Desde una perspectiva *plurilingüe y multicultural*, comunicarse oralmente y por escrito son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a otras culturas que son valoradas y respetadas en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de *convivir* y de resolver conflictos. El conocimiento y experiencia plurilingüe se refuerza cuando, además de aprender varias lenguas, se favorece la interdependencia lingüística, de manera que las estrategias y habilidades aprendidas en una lengua puedan activarse cuando necesitan utilizarse en otra lengua. Según Leonor Salazar la interdependencia lingüística está “entendida como la relación de dependencia mutua que se establece cuando varias lenguas entran en contacto. (...) Hablar de interdependencia lingüística implica, a su vez, la necesidad de considerar la noción de transferencia del conocimiento lingüístico de un idioma a otro, dado que es a través de este último proceso que el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) manifiesta la vinculación entre su lengua materna (LI) y la lengua meta de aprendizaje” (2006, 46).

Esa experiencia plurilingüe también está relacionada con el conocimiento de la cultura que subyace en toda lengua. Finalmente, es preciso tener la capacidad de manifestar actitudes de respeto y valoración al leer, escuchar y comunicarse, tomando en cuenta opiniones distintas a la propia.

Ser competente lingüísticamente se evidencia en

el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, por la aplicación de los correspondientes conocimientos, habilidades y actitudes. Cada uno de los componentes clave que se han delimitado en la competencia, se especifica en los principales indicadores de logro, a través de los cuales se evidencia su consecución o grado de dominio. Al concluir el ciclo diversificado, los alumnos y alumnas han de ser capaces de interactuar mediante el lenguaje en una diversidad de contextos para satisfacer necesidades personales, profesionales y sociales.

Hablar, escuchar, dialogar, leer y escribir requieren habilidades que posibilitan buscar, recopilar y procesar información; que le permiten al estudiante ser competente en la comprensión y utilización de distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas. La competencia lectora facilita la interpretación y comprensión del código escrito, además, es fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber; lo que contribuye a potenciar y mejorar la propia competencia comunicativa.

Como indicadores de logro, las personas deben poseer las capacidades necesarias para comunicarse de forma oral y escrita en múltiples situaciones comunicativas y para regular su propia comunicación a los requisitos de la situación. Por eso, se deben evaluar las habilidades para distinguir y utilizar distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información, utilizar herramientas de ayuda, formular y expresar los propios argumentos orales y escritos de una manera convincente y adecuada al contexto.

La realidad multicultural y plurilingüe de Guatemala ha de ser aprovechada para potenciar la competencia

comunicativa. En lugar de una complicación, puede suponer una posibilidad de enriquecimiento lingüístico y cultural. Si bien cada lengua tiene sus particularidades (grafías, códigos, léxico o gramática), en la medida en que se conozcan, se puede participar en prácticas sociales del grupo de esa lengua, comprenderlas y aprender a vivir conjuntamente, por lo que “aprender a usar la lengua de este modo es aprender a usar las prácticas sociales y culturales vinculadas a

dicha lengua” (Pérez Esteve y Zayas, 2008).

Por otra parte, dadas las demandas comunicativas de la sociedad actual, es necesaria la competencia comunicativa en un idioma extranjero (inglés, mandarín, francés u otro). De esta manera, el estudiante tiene oportunidad de una mayor interrelación en ámbitos internacionales o nacionales con personas hablantes de otros idiomas.

Competencia básica 2: Comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe (Competencia comunicativa)

| Descripción | Dimensiones clave | Indicadores de logro |
|--|---|--|
| La comunicación en dos o más idiomas en contextos plurilingües y multiculturales a nivel nacional e internacional. | 1. Interacción oral. Hablar, escuchar y dialogar. | 1.1 Estructura con propiedad pensamientos, emociones e ideas para comunicarse oralmente. 1.2 Utiliza el lenguaje no verbal, como apoyo a la comunicación oral. 1.3 Formula juicios críticos ante los mensajes orales que escucha. 1.4 Utiliza el diálogo como instrumento para lograr consensos y resolver conflictos. 1.5 Evidencia ética y valores al comunicarse de forma oral. |
| | 2. Lectura comprensiva. ⁵ | 2.1 Interpreta comprensivamente los mensajes transmitidos por lenguaje escrito y gráfico. 2.2 Relaciona la información leída con sus conocimientos previos, con otros textos y con diferentes contextos. 2.3. Utiliza diferentes tipos de lectura (global, selectiva, entre otras), según el objetivo y el contenido del texto. 2.4 Selecciona la estrategia de lectura de acuerdo al tipo de texto y al objetivo de la misma (idea principal, resumen, predicciones, formular preguntas, entre otros). 2.5 Selecciona, de forma crítica, material de lectura. 2.6 Formula juicios, conclusiones y puntos de vista a partir de lo leído. 2.7 Utiliza la lectura como herramienta de aprendizaje y de recreación. |
| | 3. Comunicación escrita. | 3.1 Compone textos escritos con diferentes propósitos y en situaciones comunicativas variadas. 3.2 Redacta textos coherentes y estructurados, adecuadamente planificados y revisados. 3.3 Produce textos escritos aplicando las convenciones del idioma. 3.4 Evidencia ética y valores al comunicarse de forma escrita. |
| | 4. Reconocimiento, valoración y respeto hacia el multilingüismo del país. | 4.1 Emplea el lenguaje como instrumento para construir relaciones igualitarias entre personas de distintas etnias y culturas. 4.2 Reconoce la incidencia del lenguaje en las personas y la necesidad de comprender las diferencias culturales y lingüísticas. 4.3 Se expresa con respeto y valora de modo igualitario los idiomas y las culturas nacionales e internacionales. |

⁵“La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Anderson y Pearson, 1984).



2.3 Competencia básica 3: Pensamiento lógicomatemático

La competencia lógicomatemática se refiere a las capacidades de los estudiantes para analizar, razonar, resolver y comunicar eficazmente cuando resuelven o enuncian problemas en una variedad de situaciones y dominios. PISA (2006: 21) la define de la siguiente manera:

“La capacidad de un individuo para identificar y entender el rol que juegan las matemáticas en el mundo, emitir juicios bien fundamentados y utilizar las matemáticas en formas que le permitan satisfacer sus necesidades como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo”.

La definición no se refiere solamente al dominio de un nivel básico de conocimiento de las matemáticas, más bien incide en la capacidad de utilizar las matemáticas en situaciones que van de lo cotidiano a lo inusual y de lo simple a lo complejo. El alumno ha de ser capaz de resolver problemas, aplicando el *razonamiento lógicomatemático* a situaciones reales, resolviéndolas para satisfacer las necesidades mostradas. Los conocimientos y destrezas matemáticas no se justifican por sí mismos, sino en cuanto contribuyen a resolver situaciones de la vida real de forma funcional. No existe un punto de inflexión a partir del cual los alumnos y alumnas puedan considerarse competentes en matemáticas, hay diferentes niveles de competencia matemática relacionados con la capacidad propia para analizar, razonar, resolver y comunicarse con eficacia al utilizar el pensamiento lógicomatemático. El Marco de Referencia Europeo sobre competencias clave (2006) las define como:

La habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento

matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, aunque también en los conocimientos. La competencia matemática entraña –en distintos grados– la capacidad y la voluntad de utilizar modos matemáticos de pensamiento (pensamiento lógico y espacial) y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas).

Una habilidad crucial implícita en esta noción de la competencia de pensamiento lógicomatemático es la capacidad de plantear, formular, resolver, e interpretar problemas empleando las matemáticas dentro de una variedad de situaciones y contextos, que van desde los puramente matemáticos a aquellos que no presentan estructura matemática aparente. Forman parte de la competencia de pensamiento lógicomatemático los siguientes aspectos:

- El conocimiento y manejo de elementos matemáticos básicos, números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc., en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana.
- La puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los problemas o a la obtención de diversas informaciones.
- La disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la comunicación e información y las situaciones que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo requiere, basadas en el respeto, el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento.

En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

En las dimensiones principales que configuran la competencia de pensamiento lógico-matemático, el enfoque funcional radica en el interés por el desarrollo de ésta para dar tratamiento matemático a los fenómenos del mundo real y utilizar sus herramientas básicas. Este carácter instrumental o funcional del conocimiento matemático es el que permite aplicarlo de forma variada, reflexiva y perspicaz a una multiplicidad de situaciones de los más diversos tipos.

Las ideas o campos principales en los que se dividen los contenidos de la competencia matemática, desde PISA (2006) son cuatro: *cantidad, espacio y forma, cambios y relaciones, e incertidumbre*. “Por medio de estas cuatro ideas, el contenido matemático queda organizado en un número de áreas lo bastante amplio como para garantizar que los ejercicios de la prueba cubren el currículo en su conjunto, pero a su vez lo bastante reducido para evitar que una división excesivamente meticulosa pudiera obrar en contra del propósito de centrar el estudio en problemas basados en situaciones reales” (p. 86).

Además de los contenidos sobre los que versan los problemas matemáticos, están las capacidades o *procesos* que se ponen en juego en su resolución. PISA

ha optado por elaborar tres grupos de capacidades: el grupo de reproducción, el grupo de *conexiones* y el grupo de *reflexión*. Las capacidades del primer grupo, como indica su nombre, comportan básicamente la reproducción de conocimientos que ya han sido practicados. Incluyen, por tanto, los tipos de conocimiento que suelen practicarse en las evaluaciones estándar y en las pruebas escolares, representaciones y definiciones estándar, cálculos y procedimientos rutinarios.

El grupo de *conexiones* se basa en el primero pero aborda problemas cuyas situaciones no son rutinarias. Aunque éstos sigan presentándose en marcos familiares o casi familiares requiere una integración o conexión, es decir, la construcción de modelos; solución, traducción e interpretación estándar de problemas, métodos múltiples claramente definidos. Por último, el tercero exige un elemento de *reflexión* sobre los procesos que se emplean en la solución de un problema. Esto se relaciona con la capacidad de los estudiantes para plantear estrategias de solución y aplicarlas a marcos de problema que contienen más elementos y suelen ser más originales; problemas de nivel complejo, reflexión e intuición, enfoque matemático original, métodos múltiples complejos y generalización.

De acuerdo con lo anterior, la operación de la competencia lógico-matemática debiera recoger ambas dimensiones, contenidos y capacidades o procesos, como resolución de problemas; así como servir de orientación para su aplicación a los problemas cotidianos. En todo caso, la resolución de problemas debe ser el núcleo central del currículo

de matemática.

Trabajar desde la competencia lógicomatemática requiere ofrecer experiencias que estimulen la curiosidad de los estudiantes y construyan confianza en la investigación, la solución de problemas y la comunicación. Suele haber un consenso en priorizar los contenidos de formular y resolver problemas, ser

capaces de cuantificar situaciones, razonar acerca de los números, entender el razonamiento proporcional, comprender y usar símbolos para comunicarse, tener un conocimiento geométrico apropiado, procesar información, leer e interpretar tablas y gráficas, tratar lo incierto, tomar decisiones a partir de datos, utilizar las nuevas tecnologías.

| Competencia básica 3: Pensamiento lógicomatemático | | |
|--|--|---|
| Descripción | Dimensiones clave | Indicadores de logro |
| Se refiere a la utilización del pensamiento lógicomatemático para la resolución de problemas de la vida cotidiana. | 1. Representación cuantitativa y espacial de la realidad. | 1.1 Emplea vocabulario, anotaciones y estructuras para representar ideas, describir relaciones y modelar situaciones. 1.2 Utiliza los conocimientos numéricos para comprender y comunicar mensajes en diferentes contextos de la vida. 1.3 Representa la realidad utilizando diversos modelos matemáticos. 1.4 Usa el razonamiento proporcional y espacial para resolver problemas. 1.5 Utiliza el conocimiento de las formas y relaciones geométricas para describir y resolver situaciones cotidianas. 1.6 Aplica el concepto de variable para representar y resolver situaciones problemáticas. |
| | 2. Conocimiento y manejo de las relaciones y funciones fundamentales de la matemática. | 2.1 Establece relaciones entre dos o más conjuntos (igualdad, mayor o menor que). 2.2 Maneja las propiedades de las relaciones matemáticas como medio para simplificar los procesos al resolver un problema. 2.3 Utiliza las relaciones como un recurso para la resolución de problemas. |
| | 3. Conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos. | 3.1 Identifica los diferentes conjuntos de números. 3.2 Utiliza con propiedad, los diferentes sistemas de medida. 3.3 Utiliza de manera precisa la simbología matemática. 3.4 Aplica los conceptos básicos de estadística y probabilidad. 3.5 Aplica la matemática para comunicarse de forma oral y escrita con los demás. 3.6 Interpreta información matemática presentada en lenguaje escrito, oral o visual (tablas, gráficas o diagramas). 3.7 Aplica conceptos, demostraciones, teoremas, propiedades o leyes, en la resolución de problemas. |

| Competencia básica 3: Pensamiento lógico matemático | | |
|--|---|---|
| Descripción | Dimensiones clave | Indicadores de logro |
| | 4. Desarrollo de habilidades de pensamiento lógico como ordenar, comparar, deducir, inducir, etc. | 4.1 Establece relaciones y jerarquías entre conceptos, elementos o conjuntos de estos. 4.2 Explica de forma sencilla, ideas complejas a través de comparaciones. 4.3 Utiliza el razonamiento inductivo para reconocer patrones y reglas. 4.4 Utiliza el razonamiento deductivo para verificar, juzgar y construir argumentos. |
| | 5. Desarrollo de estrategias para plantear y resolver problemas. | 5.1 Identifica una situación problema y sus componentes. 5.2 Diseña un plan de acción para abordar un problema determinado. 5.3 Selecciona la estrategia, procedimiento y operación apropiados para el tipo de problema que debe resolver. 5.4 Aplica correctamente la estrategia y procedimiento elegido. 5.5 Evalúa, a lo largo del proceso, la eficacia de las estrategias utilizadas para tomar decisiones. 5.6 Comunica los resultados obtenidos argumentándolos con una base matemática. 5.7 Integra el conocimiento matemático con otras áreas de conocimiento, para resolver problemas no rutinarios. |

2.4 Competencia básica 4: Utilizar la tecnología de manera productiva

Esta competencia refleja la demanda, reiterada a lo largo de la Investigación Nacional, que los estudiantes deben contar con habilidades en el ámbito de la tecnología para utilizarla productivamente, así como una comprensión de la incidencia que tienen la ciencia y la tecnología en la naturaleza y en los procesos sociales. La competencia en este ámbito, implica la habilidad para utilizar y manipular herramientas y máquinas tecnológicas, además del empleo de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). A su vez, esta competencia requiere curiosidad, juicio crítico, ética, respeto por la seguridad del individuo y la sociedad de parte del estudiante, así como sostenibilidad económica y del medio ambiente. En resumen, se refiere al progreso científico y tecnológico relacio-

nado con el bienestar de uno mismo, de la familia, de la comunidad y del mundo.

Los nuevos retos educativos en el siglo XXI exigen una alfabetización científica, digital y tecnológica de toda la población. Por una parte, la incorporación de la tecnología a los procesos productivos supone nuevos modos de fabricación e incremento en la productividad. En este sentido, el estudiante utilizará adecuada, pertinente y críticamente la tecnología con el fin de optimizar, aumentar su productividad, facilitar la realización de diferentes tareas y potenciar sus procesos de aprendizaje. Por otra parte, en la Sociedad de la Información las TIC han adquirido tal grado de desarrollo que forman parte de los procesos productivos y sociales. Ser competente en la utilización de las TIC supone emplearlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conoci-

miento. Requieren habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento; exigen hacer un uso crítico de ellas así como de la información y conocimiento que generan, en especial a través de Internet.

Además de la visión instrumental de la tecnología, que suele ser la más común, otras visiones la contemplan como un sistema complejo con una serie de componentes heterogéneos que se relacionan entre

sí (instrumentos, personas y medio ambiente). La tecnología se ha entendido de tres grandes formas, como ciencia aplicada, como capacidades y destrezas necesarias para realizar las tareas productivas y, sobre todo, en los propios artefactos elaborados. En Guatemala un concepto más amplio de la tecnología permite situarla en su contexto social, es decir, considerarla como un sistema teniendo en cuenta también las implicaciones tecnológicas sociales y ambientales.

Competencia básica 4: Utilizar la tecnología de manera productiva

| Descripción | Dimensiones clave | Indicadores de logro |
|---|--|--|
| Utilizar conocimientos y habilidades relacionadas con la tecnología y las TIC, para comunicarse, solucionar problemas e incrementar la productividad. | 1. Conocimientos y habilidades en el uso de la tecnología. | 1.1 Interpreta terminología y códigos relacionados con la tecnología. 1.2 Explica la naturaleza y el potencial de la tecnología en su contexto. 1.3 Relaciona conocimientos acerca de la tecnología, para dar respuesta a situaciones cotidianas. |
| | 2. Utilización de la tecnología como herramienta para resolver problemas | 2.1 Identifica las tecnologías y los equipos apropiados a utilizar en una situación determinada. 2.2 Compara la aplicabilidad entre diferentes tecnologías y equipos. 2.3 Diseña soluciones tecnológicas apropiadas para una situación específica. 2.4 Explica el razonamiento utilizado en la solución tecnológica empleada. 2.4 Utiliza la computadora para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información. |
| | 3. Utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramienta de aprendizaje y comunicación eficiente. | 3.1 Selecciona, de acuerdo a criterios, datos e información que le generarán, reforzarán y/o ampliarán conocimientos. 3.2 Evalúa la utilidad y confiabilidad de la información y datos seleccionados. 3.3 Presenta datos e información con diferentes formatos y herramientas; síntesis, tablas, organizadores gráficos, pizarrón, rotafolio, entre otros. 3.4 Intercambia con los miembros de su familia y comunidad, hallazgos, soluciones, proyectos, etc. 3.5 Interactúa y se comunica por medio de la tecnología; correo electrónico, redes sociales, chats, foros, entre otros. 3.6 Participa activamente en redes colaborativas. 3.7. Demuestra creatividad e innovación en el uso de la tecnología. 3.8 Utiliza la tecnología con juicio crítico, demostrando actitudes éticas y valores. |
| | 4. Utilización de la tecnología como una herramienta para incrementar la productividad. | 4.1 Modifica procesos productivos para mejorarlos. 4.2 Diseña procesos productivos que benefician a su entorno. 4.2. Relaciona las posibles herramientas tecnológicas con su actividad productiva. 4.3. Muestra actitudes éticas de seguridad, efectividad y sostenibilidad en la utilización de la tecnología para mantener e incrementar la producción. |

2.5 Competencia básica 5: Relacionarse y cooperar con un conjunto de personas

Se refiere a la necesidad de interactuar con otros de modo cooperativo y responsable para interrelacionarse armónicamente; la satisfacción de esta necesidad es importante por la diversidad cultural y étnica del país. Comprender la importancia del respeto mutuo y la aceptación de las diferencias se convierte en un objetivo de primer orden en la educación. Esta competencia se complementa con la competencia de actuar con valores en un entorno ciudadano; la primera se refiere al ámbito social y económico, mientras la segunda lo hace en el ámbito cívico. El Marco Europeo de Competencias Clave las presenta agrupadas como competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencias cívicas. De acuerdo con la Investigación Nacional llevada a cabo, la sociedad guatemalteca insiste en resaltar la dimensión de cooperación con otros y la convivencia cívica. Ambas enseñan a aprender a vivir en común, lo que evidencia

un conjunto de valores que configuran una sociedad democrática.

Esta competencia social se entiende como la diversidad de comportamientos que preparan a las personas para relacionarse y participar de una forma activa y constructiva en la vida social. De acuerdo con la Investigación Nacional, es la capacidad de realizar tareas que complementen las de otras personas en actividades conjuntas, conservando las normas y códigos apropiados al contexto y cultura del grupo.

La competencia de relación y participación en los ámbitos social e interpersonal requiere, en primer lugar, comprender los códigos de conducta, las normas y usos generalmente aceptados. Mantener relaciones solidarias, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes son elementos de esta competencia, que además, se basa en una actitud de cooperación entre los diferentes grupos de personas, desde una perspectiva igualitaria.

| Competencia básica 5: Relacionarse y cooperar con un conjunto de personas | | |
|--|---|---|
| Descripción | Dimensiones clave | Indicadores de logro |
| La comunicación e interacción positiva y cooperativa en diferentes contextos para vivir pacíficamente. | 1. Comprensión, interpretación y respeto de las leyes y normas éticosociales. | 1.1 Identifica parámetros y patrones éticosociales. 1.2 Se actualiza permanentemente respecto a las disposiciones legales relacionadas con su entorno. 1.3 Ejerce los derechos y deberes como ciudadano en un sistema de democracia. 1.4 Actúa con apego a las normas éticosociales de su comunidad. |
| | 2. Valoración de costumbres y tradiciones nacionales e internacionales. | 2.1 Demuestra respeto y tolerancia hacia los hábitos y costumbres de las diferentes culturas. 2.2 Participa en actividades que promueven la conservación del patrimonio nacional. 2.3 Valora su identidad cultural. 2.4 Reconoce la diferencia entre su identidad cultural y otras identidades culturales. |
| | 3. Integración y cooperación con diferentes grupos de personas. | 3.1 Manifiesta actitudes constructivas, solidarias y responsables con los demás. 3.2 Contribuye al trabajo en equipo para lograr una meta en común. 3.3 Forma parte de grupos académicos o sociales en busca del beneficio común. 3.4 Participa en proyectos de acción para apoyar a los grupos más necesitados. 3.5 Asume el rol que le corresponde dentro de su equipo de trabajo. 3.6 Demuestra tolerancia a otros. 3.7 Automonitorea su rendimiento dentro del equipo de trabajo. |
| | 4. Relación y trato equitativo con todas las personas. | 4.1 Se relaciona con la comunidad sin discriminación alguna. 4.2 Respeta ideas y opiniones de los diferentes integrantes de su equipo de trabajo. 4.3 Aporta ideas y opiniones para enriquecer el trabajo en equipo. 4.4 Promueve programas con respeto a los diferentes grupos o subculturas. 4.5 Valora las relaciones interpersonales como un medio eficaz para comunicarse. |

2.6 Competencia básica 6: Actuar con valores en un entorno ciudadano

Esta competencia responde a la necesidad creciente de educar a las jóvenes generaciones en valores ciudadanos. Junto a la comunidad, la escuela tiene como misión fortalecer los valores cívicos de los y las jóvenes. Esto se refiere a superar el “déficit cívico” (desconocimiento de información básica para desenvolverse como ciudadanos o desapego por la vida política), al conocer la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En suma, los valores necesarios para desarrollar una ciudadanía democrática. Para eso, la escuela junto con la comunidad ha de socializar en la enseñanza de los valores presentes en la convivencia democrática; promover la tolerancia y comprensión entre los distintos grupos culturales, y dirigir la participación activa. La cuestión es cómo puede la escuela preparar a los y las alumnas para participar activamente y comprometerse como ciudadanos en una sociedad democrática, con criterios de calidad.

La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al cono-

cimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

Entre otras habilidades, esta competencia trata de favorecer la conciencia de vinculación social de la persona con su país, unida al respeto y defensa de los valores democráticos. La educación ha de conciliar debidamente el reconocimiento de su identidad cultural con una cultura común que forma la nación cívica, de modo que posibilite la convivencia en el espacio público. Esto implica comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio. También, tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria y valorar los intereses individuales y del grupo. Implica la valoración de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad de derechos, la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos.

| Competencia básica 6: Actuar con valores en un entorno ciudadano | | |
|--|---|--|
| Descripción | Dimensiones clave | Indicadores de logro |
| Actuar dentro del marco de valores necesarios para una convivencia pacífica. | 1. Identidad cívica en la diversidad. | <p>1.1 Reconoce y relaciona los procesos históricos relevantes de su país y del mundo.</p> <p>1.2 Se identifica con los elementos propios de los guatemaltecos; diversidad cultural, lingüística y étnica.</p> <p>1.3 Reconoce ser parte fundamental en la dinámica de desarrollo del país.</p> <p>1.4 Reconoce las fuentes, propósitos, funciones e importancia de las leyes y normas.</p> |
| | 2. Interrelación y convivencia pacífica. | <p>2.1 Reconoce la importancia de su relación con otros individuos.</p> <p>2.2 Se relaciona con las personas de su entorno, con base en valores.</p> <p>2.3 Actúa con base en valores que garantizan la convivencia pacífica.</p> <p>2.4 Promueve el diálogo como medio para la resolución de conflictos.</p> |
| | 3. Respeto mutuo y aceptación de las diferencias social, cultural, económica o política, en un entorno ciudadano. | <p>3.1 Respeta las diferencias, en particular, las derivadas de la condición social, cultural, económica o política.</p> <p>3.2 Se pone en lugar del otro para comprender y valorar su punto de vista aún cuando éste sea diferente del propio.</p> <p>3.3 Practica el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos.</p> <p>3.4 Resuelve conflictos sociales de manera constructiva.</p> |
| | 4. Ejercicio de la ciudadanía responsable. | <p>4.1 Analiza los fundamentos de la vida cívica, política y de los sistemas de gobierno.</p> <p>4.2 Selecciona, según el caso, instituciones que promueven y garantizan la convivencia pacífica.</p> <p>4.3 Actúa con base a los derechos y responsabilidades ciudadanas, reconocidas y garantizadas en el marco jurídico nacional e internacional.</p> <p>4.4 Promueve el respeto de los Derechos Humanos.</p> |

2.7 Competencia básica 7: Competencia de especializarse

Esta competencia tiene un estatus especial en la presente propuesta. Las competencias básicas para la vida se mueven a nivel general con una aplicación amplia, como en DeSeCo. Por su parte, las competencias específicas, son relevantes e importantes; en el ámbito laboral o profesional, por ejemplo, no constituyen una competencia básica por eso mismo. Sin embargo, dadas las condiciones socioeconómicas de nuestro país en vías de desarrollo, en la Investigación Nacional llevada a cabo, aparece de modo reiterado que competencias específicas de ciertos ámbitos son necesarias para tener éxito en otros contextos. Además, referida al ciclo diversificado esta necesidad de especialización aparece aún más clara. En la Investigación Nacional, los participantes insisten en la necesidad de contar con cierto grado de especialización, lo que permitiría potenciar otras competencias en sus contextos e insertarse en el entorno socioeconómico.

Uno de los ejes de la Reforma Educativa es Ciencia y Tecnología, que se relaciona directamente con el eje del currículum Formación en el trabajo, que incluye los componentes de Trabajo y productividad, y Legislación laboral y seguridad social. Entre las competencias básicas se considera que es preciso contar con cierta especialización para enfrentarse e insertarse en el mundo económico y laboral, para satisfacer las necesidades básicas de la población. Dicha inserción requiere un conocimiento del área, producto o trabajo específico que la persona seleccione y/o tenga a su alcance; y de competen-

cias especializadas relacionadas con estos, pero que al mismo tiempo puedan ser transferidas a otros contextos productivos actuales o futuros. Desde este punto de vista se integra en la competencia de especializarse.

El fomento de las competencias “emprendedoras” por medio de la educación debe ayudar a potenciar la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para crear y gestionar eficazmente una empresa o trabajo propio. Por otro lado, a poner en marcha un proyecto productivo innovador. Se relaciona con la capacidad para transformar las ideas en actos, con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos.

La persona valora sus posibilidades para la inserción laboral en un entorno productivo, como elemento clave para aplicar sus estudios, para la integración social, fuente de sentido para la vida personal, espacio para la participación ciudadana y motor del progreso material. Es capaz de analizar las posibilidades que ofrece el mercado de trabajo y emplear los medios más adecuados de búsqueda de trabajo.

Un alumno al final del ciclo diversificado, debe tener la competencia de especializarse para el mejoramiento de la productividad y la utilización o entrega de bienes y servicios para favorecer una vida digna. Esto incluye la vocación emprendedora que también debe tener como meta emprender acciones para crear y administrar empresas. Esta tarea se

basa en sus capacidades y habilidades para emprender, en su análisis de las posibilidades del entorno socioeconómico (sectores que ofrecen mercado y demandas), manejo de criterios de calidad de los

productos y servicios, el uso racional de los recursos y la valoración del trabajo como base para el desarrollo integral personal y social.

| Competencia básica 7: Competencia de especializarse | | |
|--|--|--|
| Descripción | Dimensiones clave | Indicadores de logro |
| Se refiere al desarrollo de estrategias y habilidades para percibir, crear y actuar en diferentes contextos con originalidad e iniciativa. | 1. Evaluación de oportunidades para la inserción laboral. | 1.1 Analiza las condiciones de la economía y del mercado laboral. 1.2 Selecciona producto o trabajo específico de su interés, de acuerdo con las oportunidades del contexto. 1.3 Utiliza herramientas para la búsqueda activa de empleo o autoempleo. 1.4 Tiene capacidad “empresaria” para llevar a cabo un proyecto de trabajo. 1.5 Se adapta a diferentes condiciones de trabajo. |
| | 2. Descubrimiento de oportunidades para emprender. | 2.1 Identifica sus fortalezas y debilidades en cuanto a conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. 2.2 Muestra interés por un área de estudio o vocación. 2.3 Determina en el entorno económico las oportunidades existentes para ubicarse en un nicho productivo. 2.4 Diseña un programa de acción para superar sus deficiencias y potenciar sus fortalezas. 2.5 Traza un plan de acción para realizarse personal o profesionalmente. |
| | 3. Concepción de la idea o proyecto emprendedor. | 3.1 Realiza un diagnóstico de las necesidades a satisfacer. 3.2 Elabora el proyecto que dará respuesta al problema detectado. |
| | 4. Administración y evaluación de un proyecto emprendedor. | 4.1 Implementa la idea o proyecto emprendedor. 4.2 Desarrolla técnicas para administrar los recursos materiales, humanos y financieros del proyecto. 4.3 Da seguimiento de la implementación de la idea o proyecto emprendedor. 4.4 Determina la efectividad de la idea o proyecto emprendedor. |

2.8 Competencia básica 8: Aplicar principios aprendidos a la práctica en contextos específicos y cotidianos

Esta competencia, que puede llamarse de intervención en la práctica, combina los principios y conocimientos adquiridos normalmente en el ámbito académico, para aplicarlos a las situaciones de la vida y resolver problemas del medio físico y social. La aplicación de los conocimientos adquiridos a la práctica se produce mediante procesos de transferencia, en que el conocimiento o habilidad adquirida en una situación se utiliza para realizar una tarea que es novedosa para el individuo. Se entiende como transferencia “remota” cuando los conocimientos se aplican a tareas y situaciones que difieren bastante de aquellas en que se aprendió el conocimiento. La transferencia cercana se refiere a la aplicación de conocimiento entre tareas muy parecidas entre sí.

Esta competencia tiene también un carácter metacognitivo (uso reflexivo del conocimiento), referido a la capacidad para transferir el conocimiento a la práctica. Normalmente, la transferencia y aplicación del conocimiento a la práctica supone detectar la similitud entre la situación real con el conocimiento aprendido, recuperar dicho conocimiento, realizar un proceso de correspondencia entre el nuevo problema y el ejemplo conocido y aplicar el principio para el que se ha establecido

la correspondencia. Este proceso requiere la utilización de principios, por eso, la recuperación de conocimientos y ejemplos ya adquiridos no suele ocurrir de forma espontánea; por el contrario, exige una práctica dirigida a la transferencia para que los estudiantes adquieran la habilidad de transferir sus conocimientos.

Esta categoría comprende varias dimensiones clave. En primer lugar, se refiere a hacer un diagnóstico de la situación y, en consecuencia, planificar las tareas. Un diagnóstico adecuado, que proporcione una imagen ajustada o válida, requiere la recolección de datos pertinentes y un análisis posterior, como base de los posteriores planes e intervenciones apropiadas. Detectar necesidades y problemas, debe inducir a proyectar y prever planes futuros.

La implementación permite realizar las acciones que permitan dar cumplimiento a los proyectos. Constituye el proceso de ejecutar lo previsto de manera flexible, practicar un seguimiento y control, verificar los resultados y evaluar lo conseguido. En el último momento, se proyecta el curso posterior.

Como aparece en la Investigación Nacional, transferir conocimiento a la práctica de manera productiva se considera uno de los objetivos principales en la educación del diversificado, todo egresado debe transferir los conocimientos aprendidos a la vida real.

| Competencia básica 8: Transferencia de saberes a la práctica | | |
|---|--|--|
| Descripción | Dimensiones clave | Indicadores de logro |
| Se refiere a la movilización de principios y conocimientos que se aplican en la vida cotidiana. | 1. Relación de lo aprendido con situaciones nuevas de la vida. | 1.1 Identifica la situación que se le presenta y sus causas e implicaciones. 1.2 Determina los saberes que puede emplear para enfrentar la situación que se le presenta. 1.3 Establece relaciones entre lo aprendido y la cotidianidad para identificar patrones de conducta, de procedimientos, entre otros. |
| | 2. Transferencia del conocimiento a la práctica diaria. | 2.1 Selecciona las herramientas cognitivas y procedimientos apropiados para enfrentar una situación cotidiana en el campo laboral o personal. 2.2 Ejecuta, de manera flexible, los procedimientos y estrategias previstas. 2.3 Da seguimiento al proceso de transferencia. 2.4 Evalúa los resultados obtenidos. |
| | 3. Proyección y previsión del desarrollo posterior. | 3.1 Identifica el curso de desarrollo posterior; situaciones favorables y retos futuros. 3.2 Muestra interés por buscar nuevos conocimientos. 3.3 Muestra actitudes de apertura al cambio. |

2.9 Competencia básica 9: Actuar con autonomía e iniciativa personal

La competencia de actuar con autonomía e iniciativa personal se refiere a la capacidad de elegir con criterio propio; de llevar a cabo proyectos y acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes en el ámbito personal, social y laboral. Incluye, pues, la capacidad de monitorear y cumplir los planes que la persona elabore para su vida. Por eso se pretende que el sujeto sea capaz de conducir de modo reflexivo y responsable la propia vida, protagonizar propuestas y proyectos de diversa índole y alcance, demostrar autonomía e iniciativa y a la vez cooperar con los demás sin aislarse en un individualismo (Puig y Martín, 2008).

Entre las dimensiones clave de la competencia se incluyen los valores y actitudes personales, esta dimensión conlleva un conjunto de valores y actitudes

personales interrelacionadas, tales como la responsabilidad, el esfuerzo y la perseverancia, la creatividad, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

En segundo lugar, actuar con autorregulación y autonomía significa decidir, elegir y jugar un papel activo, de modo reflexivo y responsable, en un contexto dado. Según el Proyecto DeSeCo, esto supone “que los individuos estén capacitados para navegar en el espacio social y para gestionar sus vidas de formas significativas y responsables, mediante el ejercicio del control sobre sus condiciones de vida y de trabajo. (...) Así, los individuos necesitan competencias que les permitan y les capaciten para desarrollar y expresar un sentido del sí mismos, para ejercer sus derechos y asumir responsabilidades” (Rychen y Salganik, 2006: 113).

En tercer lugar, busca que el alumno sea capaz de concebir proyectos individuales o colectivos en los diferentes ámbitos de la vida. Esto supone establecer metas y objetivos, priorizar unas sobre otras y organizar el trabajo para conseguirlas, identificando recursos de los que puede disponer y otros que puede necesitar, así como los medios apropiados para llevar a cabo el proyecto.

Finalmente, los planes han de ser ejecutados, lo que requiere una toma de decisiones informada sobre los recursos y estrategias para el logro de las metas. Una vez desarrollado el proyecto y la estrategia a seguir, Rychen y Salganik dicen que “también son actividades importantes el controlar el progreso del proyecto, introducir ajustes allí donde sea necesario y evaluar su efectividad” (2006: 117).

Competencia básica 9: Actuar con autonomía e iniciativa personal

| Descripción | Dimensiones clave | Indicadores de logro |
|---|------------------------------------|---|
| Hace referencia a actuar con criterio propio para ejecutar iniciativas y proyectos, desarrollados de manera responsable, asegurando los derechos propios y respetando los ajenos. | 1. Valores y actitudes personales. | 1.1. Reconoce sus valores y actitudes personales. 1.2. Identifica sus propias emociones. 1.3. Aplica valores y actitudes personales en diferentes situaciones. 1.4. Autorregula la manifestación de sus emociones. 1.5. Actúa con responsabilidad ante las decisiones y acciones personales. 1.6. Cumple con los estándares de calidad requeridos en todo lo que realiza y produce. 1.7. Demuestra constancia en la consecución de las metas propuestas en cualquier situación. |
| | 2. Autovaloración y autonomía. | 2.1. Se valora a sí mismo, reconoce sus intereses, fortalezas y debilidades. 2.2. Analiza sus posibilidades y limitaciones en función de sus capacidades. 2.3. Adecua sus proyectos y metas a sus capacidades. 2.4. Toma iniciativas propias, anticipándose a los hechos, de modo creativo. |
| | 3. Proyección y planificación. | 3.1. Organiza su trabajo; planifica agendas, busca y selecciona información útil. 3.2. Establece planes o proyectos de vida. 3.3. Identifica criterios, recursos y estrategias para el logro de metas. 3.4. Prioriza metas con criterio cronológico y con base a situaciones específicas. 3.5. Participa en la elaboración de un proyecto colectivo. |
| | 4. Ejecución de proyectos. | 4.1. Participa en la implementación de proyectos colectivos y de beneficio comunitario. 4.2. Ejecuta planes y proyectos en función de los recursos y circunstancias a su alcance. 4.3. Evalúa los logros obtenidos en la implementación de proyectos. 4.4. Toma decisiones informadas, demuestra flexibilidad en las rutas y alcance de metas. 4.5. Sugiere acciones para el mejoramiento de los proyectos implementados. |

2.10 Competencia básica 10: Aprender a aprender

Es la capacidad de iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma, de acuerdo a los propios objetivos y necesidades, ya sea individualmente o en grupo.

Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito, obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades, así como la búsqueda y utilización de una guía. Aprender a aprender significa que los estudiantes se comprometan a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores, con el fin de reutilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos: en casa, en el trabajo, en la educación y la instrucción. En la competencia de la persona son cruciales la motivación y la confianza.

Ser consciente de cómo se aprende y saber cómo aprender son componentes básicos de esta competencia; es decir, contar con procedimientos que permitan identificar lo que se ha aprendido, así como control deliberado de los procesos de aprendizaje. También implica tener un sentimiento de competencia personal, lo que condiciona la motivación, la confianza en sí mismo y el gusto por aprender. Por su parte, al ser consciente de las propias carencias, se tiene motivación y voluntad para superarlas

(Martín y Moreno, 2007). El Ministerio Español de Educación y Ciencia (2007), que la incluye, al igual que la Unión Europea, como una de las competencias básicas, señala: “Aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual”.

El modelo conceptual de calidad educativa del MINE-DUC, utiliza como fundamento básico el marco propuesto por UNESCO 2005, de acuerdo al cual la calidad de la educación tiene como uno de sus pilares aprender a aprender (CNB, 2007:13). Asimismo, el enfoque curricular actual indica que el currículum deberá: “Fomentar la investigación desde los primeros años de vida escolar con la finalidad de que los y las estudiantes adquieran las herramientas que les permitan ser agentes en la construcción del conocimiento científico a partir de la búsqueda y sistematización de los conocimientos propios de su comunidad y en el marco de su cultura” (MINE-DUC, 2007:18).

La competencia “aprender a aprender” comprende las dimensiones de conciencia de las propias capacidades y debilidades, la confianza y motivación por aprender, la autorregulación del aprendizaje y la búsqueda de información para resolver nuevos problemas. Estas dimensiones se basan en los aspectos cognitivos, afectivos y metacognitivos del aprendizaje tales como aprender a pensar, estra-

tegias de aprendizaje, metacognición, autoeficacia y motivación. El aspecto cognitivo incluye habilidades básicas que permiten obtener y procesar nuevos conocimientos, es decir contar con recursos que permitan planificar y desarrollar una tarea estratégicamente. Los estudiantes han de saber buscar información en distintas fuentes de acuerdo con un plan, contrastarlas, formarse una opinión propia y expresarla con distintos códigos o lenguajes. Es preciso disponer de distintas estrategias de aprendizaje, pero también ser conscientes de ellas y, sobre todo, saberlas emplear de modo adecuado en situaciones nuevas.

Lo afectivo o emocional hace referencia a factores que contribuyen a crear una situación propicia para aprender a aprender, como autoestima y seguridad en la propia valía, la imagen de sí mismo, motivación por aprender, superar el miedo al fracaso y aprender de los errores, sentimientos que se generan en el aprendizaje, etc. La dimensión emocional juega un papel relevante, tanto como inteligencia emocional (percepción y utilización de las emociones, comprensión y manejo de las mismas) como autoconciencia emocional (control y expresión de las emociones). Además, el aprendizaje es un proceso social y compartido, que se produce en el seno de un grupo y, como tal, el aprender a aprender tiene un conjunto de factores sociales. En particular, pedir ayuda y el apoyo que puede prestar en el proceso

de aprendizaje de sus iguales, grupo y profesorado. Se aprende con otros, en colaboración o equipo, lo que requiere actitudes de comprensión y solución mutua de un problema.

La metacognición se refiere a todas aquellas destrezas que posibilitan reflexionar y conocer y, por otra parte, regular sus propios procesos de aprendizaje; es decir, promueve el control del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, mediante la conciencia de dicho proceso. En esta dimensión son cruciales dos procesos (Martín y Moreno, 2007): el conocimiento reflexivo de elementos centrales en el aprendizaje; es decir, sobre la persona que aprende, sobre los contenidos o tareas y sobre las estrategias para aprender. La supervisión metacognitiva del proceso de aprendizaje; la regulación y el control del aprendizaje.

Enseñar a aprender a lo largo de la vida es una tarea transversal; todas las áreas curriculares han de contribuir y, además, no se limita al período escolar sino se desarrolla a lo largo de la vida. En lo que a la escuela se refiere se debe partir de las concepciones que alumnos y docentes tienen sobre el aprendizaje, la inteligencia y enseñar al alumnado a regular (planificar, supervisar y evaluar) sus propios procesos de aprendizaje, debe prestarse atención a la dimensión emocional, especialmente al uso que le den a sus éxitos y fracasos.

| Competencia básica 10: Aprender a aprender | | |
|---|---|--|
| Descripción | Dimensiones clave | Indicadores de logro |
| Se refiere a la utilización de conocimientos previos y búsqueda de información que le permitan resolver tareas nuevas y organizar su propio proceso de aprendizaje. | 1. Conciencia de las propias capacidades y debilidades para aprender. | 1.1 Identifica sus propias habilidades y las que aún precisa desarrollar 1.2 Evalúa sus propios procesos de aprendizaje, a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal. 1.3 Se interesa por mejorar su aprendizaje y por desarrollar sus habilidades. |
| | 2. Confianza y motivación por aprender. | 2.1. Manifiesta en sus acciones confianza hacia su capacidad de aprendizaje. 2.2 Muestra curiosidad para indagar acerca de los problemas cotidianos y sus posibles soluciones. 2.3 Demuestra esfuerzo continuado por aprender, aprende de los errores y aciertos. 2.4 Aprovecha las oportunidades de aprender en modalidades escolarizadas y no escolarizadas. 2.5 Demuestra perseverancia en el aprendizaje de cualquier situación. |
| | 3. Autorregulación del aprendizaje. | 3.1. Selecciona estrategias de aprendizaje, de acuerdo a la situación que enfrenta. 3.2. Analiza los procesos cognitivos que realiza, para desarrollar determinada tarea. 3.3. Evalúa la efectividad de las estrategias empleadas en el logro de su aprendizaje. 3.4. Demuestra flexibilidad para hacer modificaciones en su proceso de aprendizaje. |
| | 4. Búsqueda de información para resolver nuevos problemas. | 4.1 Utiliza fuentes de información pertinentes a partir de su búsqueda, identificación y selección crítica. 4.2. Relaciona la nueva información con conocimientos previos. 4.3. Contrasta sus esquemas propios con los de otros. 4.4. Demuestra interés por ampliar y profundizar la información que recibe. 4.5. Emplea los recursos y conocimientos adecuados para resolver nuevos problemas. |

3. Implementación de las competencias básicas para la vida: del diseño a la puesta en práctica

3.1. Un marco para planificar el desarrollo de un currículum basado en

Jacques Tardif, en diversos escritos (2006, 2008), sostiene que el desarrollo de currículos basados en el desarrollo de competencias constituye una importante vía para la mejora de la educación. Para ello es preciso asegurar la máxima coherencia en el conjunto de componentes del currículum. A partir de una concepción amplia de competencia, “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos”, y de las experiencias en escuelas de educación primaria y secundaria de Quebec, establece ocho etapas de desarrollo (ver Anexo 2) para las competencias en general, con una lógica inherente al desarrollo de las mismas.

En Guatemala, el marco de referencia para desarrollar el currículum basado en competencias, que impulsa el Ministerio de Educación, e implementar la propuesta de competencias básicas para la vida que se presenta, parte de acuerdos nacionales e internacionales que incluyen los Acuerdos de paz y la Reforma Educativa. Además, el amplio proceso de Investigación Nacional realizado en el tema de competencias básicas para la vida ha servido de base técnica y de consulta para el presente documento.

3.2 Etapas para la implementación de competencias

El enfoque de competencias básicas para la vida

permite orientar los procesos de aprendizaje al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Se pretende dar relevancia y aplicabilidad a los conocimientos escolares. Los conocimientos deben, pues, ser empleados, “movilizados”, para resolver situaciones cotidianas. Abordar el currículum escolar en la perspectiva de adquisición de competencias impide que éste se convierta, como muchas veces ha sucedido, en una mera suma de diversos conocimientos disciplinares; exige una mayor integración en función de la adquisición y dominio de dichas competencias. Esto es relevante en el ciclo diversificado, donde la división en distintas áreas y materias puede impedir centrar los aprendizajes en las competencias básicas, que deben convertirse en núcleos integradores de los programas y experiencia escolar.

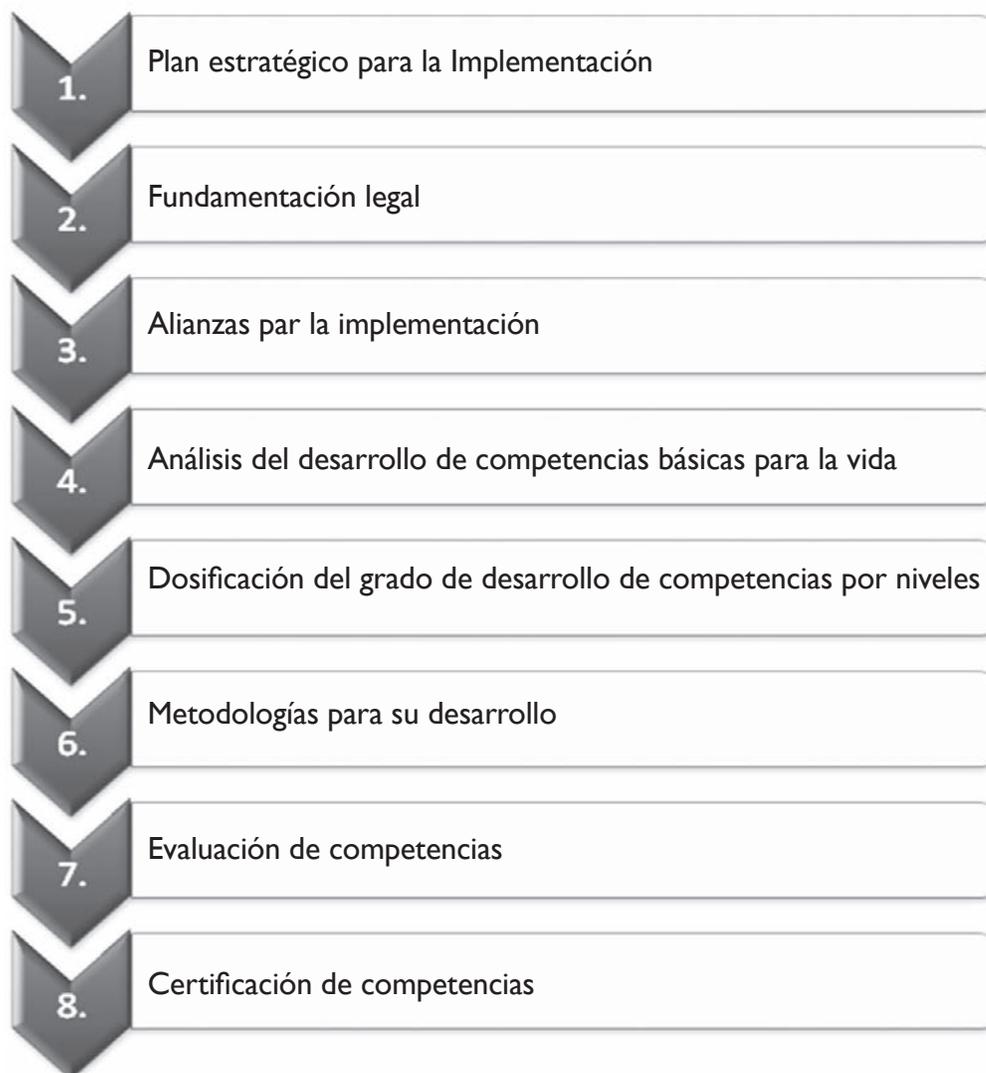
En una sociedad del conocimiento y de la información, las competencias se inscriben en la perspectiva de aprendizaje permanente, a lo largo de la vida (lifelong learning). Ello requiere reemplazar el viejo paradigma de enseñanza-aprendizaje basado en la transmisión, por uno en que el estudiante está vinculado al entorno en que tiene lugar el aprendizaje, como defiende Andrew Gonczi (2002) en su contribución al Segundo Simposium DeSeCo. El sistema formal de educación es la instancia principal que garantiza una educación para todos; aunque otras entidades sociales, comunitarias y familiares contribuyen informal-

mente al aprendizaje de competencias para la vida, por lo que conviene establecer relaciones entre el sistema formal e informal.

A partir de la definición de las competencias, es necesario pasar a su operación. La implementación se refiere a la puesta en práctica de un currículum dirigi-

do al desarrollo de competencias básicas para la vida. Se determinarán a continuación los elementos o etapas que se consideran relevantes para implementar un sistema de competencias básicas para la vida en Guatemala; se señalarán en cada una las dimensiones que se consideran más importantes.

Etapas relevantes para la implementación de competencias básicas



Investigación - acción en el desarrollo de competencias

3.2.1. Plan estratégico para la implementación

La puesta en marcha de una innovación curricular, como las competencias básicas para la vida, requiere de un *plan estratégico de apoyo y formación*, que contribuya decididamente a su puesta en práctica. Es preciso dirigir dicho plan al sector oficial y al privado y cooperativa, dada la amplia presencia que éste segundo tiene en el ciclo diversificado. Importa sobremanera que todo el sector educativo contribuya en una línea común al desarrollo de las competencias básicas para la vida.

De acuerdo con las lecciones aprendidas de las reformas educativas exitosas, no basta un buen diseño o planificación, la puesta en práctica o implementación no puede ser exitosa sin un conjunto de actividades y agentes que promuevan la difusión y uso pertinente de los nuevos conocimientos en los contextos prácticos. Como dice Fullan (2002:98- 99)

“la implementación, entendida como el proceso de puesta en práctica, es crucial por la simple razón de que es el medio para alcanzar los objetivos planteados. Si el cambio propuesto es potencialmente bueno, el éxito dependerá del grado y la calidad del cambio en la práctica. [...] Si uno o más factores están funcionando en contra de la implementación, el proceso será menos efectivo. En términos positivos, cuantos más factores ayuden a la implementación, mayor será el alcance del cambio en la práctica”.

La exitosa puesta en práctica del enfoque de competencias para la vida depende de un conjunto de factores críticos, formación de maestros, recursos,

acompañamiento, etc. De acuerdo con la teoría del cambio educativo, una política de desarrollo e implementación de innovaciones no puede limitarse en su diseño a elaborar documentos, sino a crear oportunidades enriquecedoras de aprendizaje para los profesores, capacitándolos y comprometiéndolos con el cambio propuesto, al tiempo que se orquestan las condiciones y recursos oportunos.

Profesionalización docente

Los docentes son uno de los factores clave que marcan una diferencia en los niveles de logro de los alumnos. Como dice el conocido Informe Mckinsey (Barber y Mourshed (2008), la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes, y no puede ser superior a la que estos tengan. Es preciso romper con la imagen social de que la enseñanza es una tarea fácil y sencilla; por el contrario, como trabajo difícil requiere una formación rigurosa. Si la calidad del profesorado y su docencia es uno de los factores estructurales determinantes para los niveles de consecución de los estudiantes, *la mejora de la formación inicial del profesorado* (es decir, potenciar los conocimientos y competencias de los docentes) debe formar parte de las prioridades de la política educativa y de las instituciones de formación.

La formación inicial deberá capacitar a los profesores para hacer realidad el derecho de aprender de toda la población escolar. Se cuenta con suficiente conocimiento acumulado sobre lo que se precisa y como conseguirlo, *basta voluntad política e institucional* para ponerlo en práctica, rediseñando la formación. A título de ejemplo, está de acuerdo en estándares como los siguientes para una enseñanza de calidad:

los profesores están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje; conocen la materia que enseñan y cómo enseñarla; son responsables de gestionar y dirigir el aprendizaje de los estudiantes; piensan de modo sistemático sobre su práctica; aprenden de la experiencia; y, son miembros de comunidades de aprendizaje. Estos principios de los que se deducen estándares específicos provienen del *National Board for Professional Teaching Standards* (NEPTS), radicado en la Universidad de Stanford. Por su parte, Perrenoud (2004) diseñó diez grandes grupos de competencias para concretar la profesionalidad deseable, dentro del escenario para un *nuevo oficio docente* en los tiempos actuales. Organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres y madres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y, organizar la formación continua.

Además de la reforma de la formación inicial, es muy importante la *formación permanente o en servicio* de docentes, entendida como “desarrollo profesional continuo” del profesorado. Éste comprende todo el conjunto de actividades en que los docentes se involucran a lo largo de su carrera, diseñadas para incrementar su competencia en el oficio. En su forma tradicional se limita a cursos escolarizados de formación; nuevas perspectivas han abogado por el aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo. Por eso, en lugar de limitarse a cursos informativos,

las modalidades de formación continua tendrán que insertarse en los propios establecimientos de enseñanza, como procesos de identificación de problemas, construcción de soluciones y planificación de proyectos de acción.

Se precisa, pues, de un profesorado capacitado en formar a los alumnos en competencias, al tiempo que se compromete a lograr equidad en la educación pública. Ahora importan las competencias básicas que deben asegurarse a todo el alumnado, no tanto los contenidos de cada asignatura. La nueva misión de educar, de modo equitativo con los niveles máximos de consecución, a todos los estudiantes, en una población crecientemente desigual, diversa y multicultural, exige una enseñanza más individualizada; lo que plantea nuevos retos a la formación inicial y a las instituciones de formación. Los roles del profesorado no pueden quedar limitados a la enseñanza de su asignatura, lo que exige dar una identidad de educador y no sólo de “profesor de” una materia. Por tanto, es inaplazable una buena formación pedagógica del profesorado.

No obstante, junto a la formación, los buenos profesores son aquellos que tienen un compromiso por mejorar las vidas y competencias de sus alumnos y alumnas. Desarrollar las competencias básicas para la vida no puede reducirse a los conocimientos, habilidades o capacidades de sus profesores y profesoras; depende de la motivación y pasión con que vivan y se entreguen en su trabajo. Altas expectativas sobre el aprendizaje, una ética profesional, la colaboración con los colegas, etc. son la base de escuelas eficaces. El trabajo conjunto del profesorado, al configurar

una comunidad profesional de aprendizaje en el centro educativo, permite superar las limitaciones individuales a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica, busca soluciones colegiadas a los problemas.

Asistencia técnica y acompañamiento

El apoyo técnico, acompañamiento o asesoría son un recurso necesario para facilitar la utilización del conocimiento educativo en los centros escolares, los sistemas educativos potencian las buenas prácticas, a través de un apoyo sostenido a lo largo del tiempo, contribuyen a ayudar al profesorado y directivos a solucionar problemas y a mejorar la educación, tanto a nivel de aula como al colectivo del centro. Las reformas educativas no pueden cambiar lo que realmente importa (cómo los profesores enseñan y los alumnos aprenden), a menos que se vean acompañadas, entre otros, de un apoyo (externo o interno) durante su desarrollo e implementación. Las labores de asesoría han de capacitar al profesorado, primero, y a las escuelas, en conjunto, para aprender a hacerlo mejor. Como señala Fullan (2002: 207): “el asesoramiento consiste en desarrollar la capacidad, la motivación y el compromiso necesarios para implicarse en los procesos de mejora”.

Los servicios de supervisión y apoyo pedagógico a los centros educativos son un dispositivo relevante para asistir al profesorado, en orden a promover la mejora e innovación educativa (Domingo, 2004). En paralelo a las nuevas perspectivas de comprender los centros educativos como organizaciones y lugares de trabajo (Bolívar, 2001, 2005) y a las lec-

ciones aprendidas sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación (Fullan, 2002), han surgido nuevos enfoques teóricos y prácticos para entender el asesoramiento (Revista Profesorado, 2008), que en una relación de colaboración con el profesorado, contribuye a hacer de la escuela una tarea colegiada, comprometida con la educación que tiene a su cargo. Acorde con estos planteamientos, el asesoramiento aspira a *posibilitar el desarrollo organizativo* del centro escolar como acción conjunta; a ejercer la función de dinamizador de la vida de la escuela, al facilitar una autorrevisión de la propia realidad y la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas. Como agente mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes, la asesoría proporciona aquellos conocimientos y recursos que puedan facilitar los cambios en los modos de pensar y hacer de los docentes.

De acuerdo con estos planteamientos (Domingo, 2004; Bonilla, 2006), en lugar de enfoques técnicos, expertos o clínicos, el servicio de asesoría aspira a posibilitar el desarrollo organizativo del centro como tarea compartida y colegiada; a ejercer la función de dinamizador de la vida del centro, por medio de una auto revisión de la propia realidad, y de apoyo en la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas. La asesoría apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño y desarrollo curricular, la planificación y desarrollo de la acción tutorial y la orientación académicoprofesional. La labor profesional de la asesoría pedagógica a la escuela secundaria se sitúa “entre bastidores” como asesor en procesos de desarrollo curricular, tanto a nivel de centro como de los problemas es-

pecíficos que surjan a nivel de aula.

La asesoría debe generar procesos de mejora que conviertan al centro escolar en un lugar donde el aprendizaje no sólo es una meta, sino una práctica capaz de asegurar la adquisición de *las competencias básicas* por todos los alumnos. Para hacer de cada escuela una gran escuela (Hopkins, 2007), además de una estrategia horizontal de coherencia en la acción conjunta de la escuela, se deben reclamar impulsos verticales de apoyo y presión de las políticas educativas. El nivel de cada escuela es clave para asegurar que todo ciudadano está recibiendo la educación que desarrolla sus posibilidades, esto no puede hacerse dejando el asunto al arbitrio y suerte de cada centro y profesorado. Si bien es cierto que una política intensificadora (presión por estándares o resultados) puede inhibir los esfuerzos de mejora en aquellos que no pueden satisfacerlos adecuadamente, al perder el potencial de sinergia que debía tener; tampoco cabe confiar sin más en las iniciativas y procesos de todo el profesorado. De ahí que, en un equilibrio justo y con coherencia, sean reclados los impulsos necesarios de incentivos y recursos que contribuyan a la mejora.

Materiales, guías y recursos

Una forma de contribuir decididamente a suplir los déficits de formación del profesorado es ofertar un material especialmente diseñado para su utilización por el profesorado de modo que provoque buenas situaciones prácticas de aprendizaje para el alumnado. Los materiales y recursos curriculares son un medio privilegiado para presentar el currículum y ayudar al trabajo docente. Singularmente, los libros de texto ejercen el papel de difusores del currículum

oficial y contribuyen a vertebrar, estructurar y organizar el desarrollo de la enseñanza. Aunque no cabe identificar el currículum con los materiales curriculares, estos son una de las formas más importantes para influir en la práctica docente.

Entre los materiales que tienen un carácter de orientación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, están los *materiales impresos* que ejemplifiquen pautas y criterios para la elaboración de actividades y unidades didácticas, así como unidades didácticas desarrolladas, que pueden verse potenciados *como recursos en red*, en conjunto con otros materiales auxiliares que deben ayudar al profesorado del ciclo diversificado a llevar a la práctica más fácilmente la programación y a conseguir sus objetivos. Por eso conviene que tengan un carácter realmente práctico, que vayan dirigidos fundamentalmente a facilitar la labor diaria de impartir clase; que respondan al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Si se apuesta por un enfoque de competencias básicas para la vida, se deben transformar los libros de texto y materiales en dicha dirección, de modo que sean un medio de renovación pedagógica y capacitación profesional. Conviene, por tanto, entre los factores del plan estratégico, hacer una política educativa decidida a ofrecer materiales de apoyo al profesorado, además de materiales curriculares y libros de texto como recursos de apoyo a la enseñanza.

3.2.2. Fundamentación legal

Para que la propuesta de implementación de competencias básicas para la vida sea efectiva, se requiere el desarrollo e implementación de políticas educa-

tivas, con la respectiva fundamentación legal. Esto implica que deben revisarse las leyes y reglamentos relacionados con educación, la niñez y la juventud.

Al mismo tiempo, debe evaluarse la factibilidad de desarrollar un Marco Nacional de Cualificaciones que oriente y norme las diferentes acciones y niveles de competencia que son requeridos, no sólo en el sistema educativo formal, sino en los diferentes ámbitos sociales. Este marco nacional debería incluir tanto las competencias básicas para la vida como las competencias profesionales. De este modo, se debe tender a integrar normativamente la formación, cualificaciones y acreditación o reconocimiento, de modo que, a través de las diversas modalidades formativas, se responda mejor a las demandas sociales y económicas del país.

3.2.3. Alianzas para la implementación de competencias

Una implementación exitosa de las competencias básicas para toda la ciudadanía exige que todos los agentes, instituciones y comunidades locales se involucren en la tarea educativa, en una nueva *articulación de la escuela y sociedad*. Establecer alianzas para la implementación de las competencias tiene un doble objetivo. Primero, la tarea educativa no compete sólo a la escuela, es asunto de toda la comunidad. Segundo, apoyar el desarrollo educativo de toda la población guatemalteca para conseguir los niveles deseables en competencias básicas para la vida. Así, pues, se trata de establecer consensos, acuerdos y alianzas entre todos los agentes, especialmente con las familias, para llevar a cabo la tarea educativa con posibilidades

de éxito, máxime si se trata de contextos desfavorecidos. Como señala al respecto el documento Metas Educativas 2021 (OEI, 2009: 87-88):

“dos estrategias prioritarias aparecen para lograr los objetivos propuestos: la participación en los debates y en las decisiones educativas de los diferentes sectores sociales y el pacto social por la educación.[...] En el segundo, es necesario ser coherentes con lo apuntado en páginas anteriores y avanzar en acuerdos no sólo de todas aquellas instituciones que intervienen en el proceso educativo, sino también de aquellas otras que sin tener como objetivo principal la educación, han asumido una perspectiva educadora”.

La escuela, en la sociedad de la información, no es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los exclusivos agentes educativos. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. Sin minusvalorar el papel de primer orden que tiene la escuela, se debe hablar también de *corresponsabilidad* de otros agentes.

Educar para el desarrollo de competencias básicas para la vida no concierne, pues, sólo a los educadores y profesorado, porque es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Es imposible, en el “espacio educativo ampliado” actual, mantener la acción educativa de los centros escolares recluida como una isla, se precisa conectar las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, con las familias y el municipio. Una inhibición implícita de estas otras instancias sociales no puede servir de excusa para car-

gar a la escuela con obligaciones que también están fuera de ella. Recuperar un sentido comunitario de la educación supone apelar, como hacía Juan Carlos Tedesco (1995), a un “nuevo pacto educativo”, para asumir una *responsabilidad compartida*. Por su parte, Jose Antonio Marina (2006) apela a la necesidad de una “movilización educativa” de todos los agentes a favor de la educación, pues “para educar a un niño hace falta la tribu entera”.

Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad incrementa el capital social y facilita que la escuela mejore la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo en conjunto de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Comunidades locales, empresas, instituciones sociales y políticas, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para contribuir a educar de modo compartido a los nuevos ciudadanos. Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que interseccionen, tendrán efectos en la educación y aprendizaje de los alumnos y alumnas. Por eso, en congruencia con algunas de las líneas más prometedoras para el cambio educativo, se propone establecer redes, acuerdos o consorcios entre las instancias sociales. Las alianzas generan unas obligaciones y expectativas recíprocas de apoyo mutuo, al tiempo que un potencial de información y recursos, derivadas de la relación de confianza establecida. La acción educativa, de este modo, mejorará al tender puentes entre los diversos agentes e instituciones de la zona.

Además, en el segundo objetivo señalado, Guatemala precisa un mayor desarrollo educativo, en el

que todos deben contribuir. Invertir en la formación del capital humano de un país, contribuye decididamente a su progreso y desarrollo. La acción educativa gubernamental desempeña una labor de primer orden, también otras instancias empresariales y sociales tienen que contribuir.

La comunidad educativa es algo más amplio que familias y centros escolares, comprende todo el ámbito de la esfera pública de una ciudadanía preocupada por las competencias básicas para la vida. Todos aquellos interesados en la educación y convivencia ciudadana (colectivos, asociaciones, grupos de vecinos/as y otros actores del municipio con sensibilidades o intereses comunes) deben participar, lo que favorece su movilización e implicación. Conseguir una mejora de la educación para todos, en los tiempos actuales, es imposible si no se moviliza la sociedad civil y política.

3.2.4. Análisis del desarrollo de las competencias básicas para la vida

Además de determinar la contribución de cada área al desarrollo de las competencias básicas, un nivel superior de integración consiste en relacionar, de modo coherente mediante los correspondientes pactos, acuerdos o alianzas, los tres niveles del currículum: el currículum formal del centro escolar, el currículum no formal vivido en la escuela, y el currículum informal de la vida cotidiana; familia, grupos sociales y medios de comunicación.

Un desarrollo integrado del currículum, sea cual sea el nivel que cada centro alcance, sólo tiene un

propósito, aumentar las oportunidades de aprendizaje y mejorar los resultados de todos y cada uno de los aprendices. De ahí que, junto a los niveles de integración presentados, resulte indispensable un esfuerzo por aumentar y mejorar nuestra capacidad para reconocer, valorar y certificar las competencias y aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida.

Un problema clave del diversificado es conjugar un núcleo de competencias transversales para la vida, trabajadas en contenidos y conocimientos comunes, con otras competencias y contenidos especializados, ya sea claramente profesionalizadoras o dirigidas a proseguir estudios superiores. Si bien las segundas son necesarias para su adecuación a las demandas laborales; en un mundo cambiante, son precisos igualmente un conjunto de conocimientos y competencias generales, que posibiliten su adaptación a nuevas situaciones. Cuando se conoce que los puestos de trabajo cambiarán en un futuro, no se debe pretender preparar sólo para una cualificación específica. Dentro de las tendencias mundiales actuales, el referido informe del Banco Mundial (2005: 93) constata que *“la hasta aquí bien delineada frontera entre lo general y lo profesional en educación secundaria. Así, el dilema fundamental y el tradicionalmente difícil de determinar equilibrio entre educación general y profesional, a nivel de secundaria, están arribando a un punto de compromiso y, de alguna manera, a su superación. Incluso países que buscan decididamente aumentar la relevancia laboral de sus graduados por medio de currículos de educación secundaria que enfatizan vigorosamente sus habilidades y competencias orientadas al empleo, tienden a asegurarse al mismo tiempo de que un sólido y actualizado contenido de educación general continúa siendo el com-*

ponente central del currículo. Este nuevo equilibrio podría representar la respuesta óptima a la pregunta clave que toda autoridad educativa debe resolver: ¿Qué currículo prepara mejor a los estudiantes para un futuro incierto?”.

La opción de Guatemala de conjugar en el nivel diversificado la trayectoria académica del bachillerato con la profesionalizadora, bien planteada, va en esta dirección. El mismo informe afirma que, a nivel mundial, “el currículo de educación secundaria se está volviendo cada vez más diversificado” (p. 93), además, enfatiza que las dimensiones aplicadas del conocimiento escolar se combinen con otras de formación general o académica. De este modo, los itinerarios exclusivamente profesionalizadores o vocacionales buscan un equilibrio con un currículo general para todos, cuyas competencias generales posibiliten la posterior adaptación flexible a un mercado laboral cambiante. Un carácter profesionalizador o especializado del currículum de la secundaria superior se equilibra, pues, con un enfoque generalista, común o comprensivo.

De hecho, como constata el Ministerio de Educación en su propuesta de lineamientos para la transformación del Diversificado (Mineduc, 2007), actualmente “concluir los estudios en el ciclo diversificado no asegura que se contará con las herramientas necesarias para hacer frente a las exigencias del mundo laboral”. Un 46.64% de egresados, en 2004, no trabajaban en aquellas especialidades que habían estudiado. Las demandas laborales quieren, más que una cualificación específica, una amplia capacitación en formación general, con competencias básicas, que posibiliten una adaptación al puesto

de trabajo específico, con unas demandas complejas. Como dice la propuesta ministerial: “si la especialización no es el factor más relevante, las competencias básicas y flexibles que se han adquirido seguramente aumentarán la probabilidad de que el estudiante pueda incorporarse a diferentes nichos laborales”.

Las competencias para la vida, pues, se configuran en los elementos comunes a todo tipo de formación en el diversificado, junto a las competencias laborales propias de su especialización. Éstas últimas, de acuerdo con las tendencias indicadas, en lugar de convertirse en “cualificaciones” en exceso especializadas, conviene se agrupen en “familias” profesionales. A su vez, junto al ámbito de competencias laborales, las competencias básicas para la vida posibilitan proseguir el grado de desarrollo de los estudiantes en aquellos activos competenciales necesarios para su mejor integración en un mundo cambiante, en un aprendizaje a lo largo de la vida. Combinar adecuadamente unas y otras es el problema principal de un diseño curricular de dicho nivel.

No obstante, debe resaltarse que, en la investigación empírica de USAID (2008), los sujetos participantes señalaban como necesarias, junto a las otras competencias básicas, unas “*competencias técnicas especializadas*”, que como se ha visto antes, se han incluido como una competencia más dentro de las competencias básicas para la vida. Esta “competencia de especializarse”, comprende todas aquellas capacidades especializadas que permitan a la persona insertarse en los contextos económicos. En esa medida, en nuestra propuesta de competencias para el diversificado, no hay dualidad entre competencias básicas

para la vida y competencias laborales, éstas últimas forman parte de lo que los guatemaltecos de nuestra investigación han reflejado como básicas.

Las competencias básicas para la vida se sitúan a nivel transversal, a desarrollar a través del conjunto de áreas curriculares. Por su parte, las *competencias de área* se refieren a ámbitos de formación propios de las disciplinas o campos académicos, por lo que integran los saberes propios del área curricular y los procedimientos correspondientes. En cada área curricular se pueden identificar las correspondientes competencias, que recogen la formación y contenidos esenciales (declarativos, procedimentales y actitudinales). Todo esto conduce al breve planteamiento de la relación entre los contenidos de área y competencias para la vida.

A pesar que, en ocasiones, se oponen los contenidos a las competencias, como si éstas fueran en detrimento de aquellos, es preciso destacar que los contenidos son recursos y medios para el logro de competencias. No cabe competencia sin dominar los saberes disciplinares a movilizar en la competencia. En diferentes escritos, Philippe Perrenoud (2000, 2003) ha defendido de forma muy clara que un *enfoque por competencias* no supone, en absoluto, una renuncia de los contenidos, siendo absurdo oponer unos y otras. Lo que sí hace el *enfoque por competencias* es otorgarles una nueva dimensión o función, busca su aplicación y utilización. Entre las tesis defendidas:

1.- No se puede ser competente sin contenidos y conocimientos. *Las competencias exigen contenidos y conocimientos de las distintas disciplinas, pues no se*

es competente en el vacío o careciendo de recursos. El dominio de contenidos y la adquisición de sólidos conocimientos son recursos esenciales e indispensables para ser competente, como se ve en profesionales altamente competentes (médicos, arquitectos, abogados).

2.- Una competencia moviliza saberes. Una competencia requiere disponer de recursos cognitivos pertinentes, de saberes, capacidades, actitudes, etc., como requisitos previos para movilizarlos de manera inteligente y eficaz. Si no se cuenta con dichos contenidos, que provienen de las áreas disciplinares, obviamente, no cabe competencia alguna.

El enfoque por competencias pone en crisis la idea de unos contenidos estables y permanentes, que se enseñan de manera descontextualizada, para vincular, en su lugar, lo que se aprende en la escuela y lo que se precisa en la vida. Los conocimientos escolares tienen un valor de uso, no una finalidad en sí mismos. Por eso, no hay oposición a la cultura general, más que si a ésta se le da el significado estrecho y tradicional. Señala Roegiers (2007: 109),

“hemos presentado como reto principal de nuestros sistemas educativos del mañana la puesta en tensión entre, por un lado, una enseñanza de tipo generalista, basada esencialmente en el desarrollo de conocimientos y de capacidades, cuya meta es, sobre todo, dotar al alumno de conocimientos, que tal vez sean potentes a largo plazo, pero poco operacionales y, por otro lado, una enseñanza de tipo más específico, más funcional, basada más en el desarrollo de competencias que lleven al alumno a reinvertir los conocimientos en situaciones significativas”.

El verdadero debate está entre quienes piensan que la escuela ha de limitarse a transmitir unos saberes, al margen de su referencia y aplicación a situaciones y prácticas reales, y aquellos que defienden la construcción de la competencias, abogando por la movilización de conocimientos ante situaciones complejas. Por eso, un enfoque por competencias cambia el lugar de los contenidos y los saberes a aprender. Ahora se convierten en recursos, en un vasto repertorio, cuya adquisición no constituye un fin en sí mismo, sino en cuanto sean empleados para resolver tareas. Por eso, se pueden ver en una relación de reciprocidad, si los saberes son concebidos como recursos esenciales, aunque no exclusivos, para el desarrollo de las competencias; las competencias aseguran una verdadera apropiación de los conocimientos. Un enfoque por competencias, en cuanto exige una integración, cuestiona la división por disciplinas compartimentadas.

El asunto grave, en esta cuestión, es qué “puentes de unión” se pueden establecer entre contenidos y competencias. De nada vale, como a menudo sucede, enunciar un programa en competencias y, luego, estar formado por contenidos disciplinares habituales. El enunciado de competencias no ofrece, por sí mismo, pautas decisivas para la selección de los contenidos. Si bien es preciso saber qué contenidos son relevantes para una competencia (o para varias, con distinto grado de incidencia), no todo contenido tiene por qué ir asociado a una competencia, puede haber contenidos valiosos en sí mismos; por ejemplo, por su contribución humanista o para la comprensión del mundo. Las áreas y materias escolares, además de su contribución al desarrollo de compe-

tencias transversales, tienen sus propios objetivos y promueven sus propias competencias, que pueden llamarse competencias de área. Éstas no suponen reafirmar la adquisición de contenidos por sí mismos, sino en tanto que son instrumentos para la acción y la comprensión.

Se pueden delimitar los contenidos de la instrucción formal necesarios para una competencia básica. En un ejemplo ya usado, la “competencia de conservar la salud propia y del entorno” es evidente que requiere un conjunto de conocimientos que, a su vez, deberán ser integrados y movilizados para ser competentes en situaciones concretas. De este modo, un currículum diseñado a partir de competencias clave o básicas para la vida exige entrar y mapear los contenidos fundamentales asociados a ellas. Es necesario saber, además, que la adquisición de competencias no depende sólo del aprendizaje de los contenidos, paralelamente, tendrá que entrar en los contextos y metodología más apropiados. Además, en la medida que el aprendizaje de las competencias no se limita al centro escolar, será preciso tener presente lo que el contexto familiar y de la propia comunidad municipal puede aportar.

Las competencias básicas para la vida no pueden suponer en absoluto, como hacen algunos críticos, rebajar los niveles educativos. Más bien, determinan aquellos contenidos y aprendizajes esenciales para desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro y para poder participar en la vida social. En fin, si todo alumno debe dominar dicho currículum básico, éste no se identifica con todos los objetivos finales del ciclo diversificado que, como ya se ha

señalado, deben ser más amplios. Lo “básico” nunca es lo mínimo, sino aquello que todo estudiante debe tener, al nivel de logro que se determine.

3.2.5. Dosificación del grado de desarrollo de las competencias por niveles de escolaridad

En preciso determinar la contribución de cada área en cada una de las competencias. De este modo, se mapean los diseños curriculares existentes para concretar los elementos de las áreas (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) que están relacionados o contribuyen a la consecución de cada competencia. Por otro lado, conviene dosificar el grado de desarrollo de las competencias por niveles de escolaridad, en particular determinando el grado de desarrollo al final de la escolaridad obligatoria, en relación al cual se especificará el del diversificado. Esto se refiere a determinar los niveles de competencia para cada ciclo o nivel educativo.

Sin embargo, conviene cuidar que no se convierta en un asunto burocrático de relaciones formales, cuando lo que importa es la operatividad en la práctica. Así, algunos cuadros formalistas en los que aparecen cómo todas las áreas contribuyen a cada una de las competencias pueden quedarse en este nivel formal de programación. Además, no todos los contenidos tienen que contribuir a cada una de las competencias, a riesgo de forzar en exceso las relaciones. Por último, el desarrollo de las competencias se juega, no a nivel de contenidos curriculares, sino de metodología didáctica de trabajo. Al fin y al cabo, los contenidos son sólo prerrequisitos para la competencia.

3.2.6. Selección de metodologías para su desarrollo

Las metodologías para el desarrollo consisten en planificar un conjunto de tareas o situaciones problema que se trabajarán en clase para provocar la adquisición de contenidos o destrezas en unos casos o su movilización en otros, que den como resultado la adquisición de competencias. Las tareas, como situaciones problema, median los contenidos planificados y los resultados conseguidos. Estas tareas se inscriben en un modelo metodológico que, a su vez, condiciona los criterios e instrumentos para valorar el logro de las competencias básicas.

Es habitual planificar los aprendizajes en función de los contenidos propios de la materia y su propia lógica de progresión, en otros casos, por objetivos de aprendizaje. Sin embargo, un enfoque por competencias se apoya en delimitar primero las competencias que se quieren alcanzar, con sus correspondientes dimensiones y niveles de dominio o indicadores de logro, y en función de ellos, delimitar los recursos (de saber, saber hacer o actitudinales) en cada área o disciplina necesarios para resolver tareas complejas; por ejemplo, la resolución de un problema o producción de actos comunicativos. Además, desempeña un papel clave la situación, contexto o tarea que se propone para ejercer la competencia. La interacción de la persona con la situación y el contexto, pone en juego los recursos (propios y externos) y es la base del desarrollo de las competencias.

Por eso, las situaciones o tareas ocupan un papel central en la planificación de una enseñanza orien-

tada a la adquisición de competencias. En unos casos se parte de los conocimientos disciplinares en primer lugar para aplicarlos e integrarlos en la resolución de tareas; en otros, se parte de tareas contextualizadas para buscar a continuación, qué acciones (procedimientos) y recursos (conocimientos) se precisan para resolverlas (Roegiers, 2008). Como señalan Jonnaert, Masciotra et al. (2007: 190):

“Si el currículum prescribe la noción de competencia como principio organizador, entonces los programas deben emplear las tareas (o situaciones) como punto de partida. Esto es así porque la competencia necesariamente se desarrolla por medio de tareas. La gente no puede desarrollar su competencia fuera de una situación y luego esperar aplicarlo en algunas situaciones o en otras en el futuro. [...] Esto afecta al contenido de los programas. Los recursos y actividades identificadas en los programas constituyen respuestas a las siguientes cuestiones: ¿Qué acciones lleva a cabo una persona competente en estas tareas? y ¿Qué recursos necesita un persona para actuar competentemente en esta situación?. En este caso, los recursos identificados son aquellos requeridos para resolver un conjunto contextualizado de tareas”.

Dado el currículum actual, con un conjunto de áreas (cada una con sus propios objetivos, contenidos y criterios de evaluación), una primera vía de integración es hacer un enfoque transversal de las competencias. Las competencias básicas para la vida se convierten en competencias “transversales”, a trabajar, con distinto grado de incidencia, en las diversas materias o disciplinas. Además de tender a una in-

terdisciplinariedad, se emplea una metodología más activa, con una mayor integración de los aprendizajes y su aplicación en la resolución de tareas.

La escuela belga de Xavier Roegiers (2007, 2008) ha propuesto un enfoque que llama una *pedagogía de la integración*, donde las competencias se sitúan, no como algo añadido al currículum, sino en el núcleo de la tarea educativa, lo que exige la integración de los distintos aprendizajes para resolver situaciones complejas que permitan utilizar lo aprendido. Los recursos de saber, saber hacer o actitudes, que cada disciplina puede aportar se subordinan a resolver tareas complejas (un problema o realizar una comunicación), propias de cada competencia. El logro de las competencias son los objetivos finales que el alumno debe haber desarrollado. En función de ellas se determinan los recursos que se deben adquirir; y, especialmente, situar al alumno en situaciones complejas que pueda resolver empleando lo aprendido. Desde el planteamiento de este autor se requieren, entre otros, los siguientes pasos, según el sumario que hace Miled (2005):

1. Delimitar los Objetivos Terminales de Integración (OTI) para el curso o ciclo. Los objetivos de integración responden al conjunto de tareas o situaciones a que los alumnos deberán hacer frente, como macrocompetencias, que engloban varias competencias, a conseguir al final del curso o ciclo. Expresa, pues, el perfil deseable de un alumno al final de un ciclo en un área de conocimiento o en una disciplina dada. En esa medida es posible hacerlos similares a los *Criterios*

de Evaluación Terminales establecidos en los currículos oficiales para final de ciclo o curso. Los objetivos deben expresar los resultados esperados de aprendizaje, como parte de las competencias definidas; estos no se deben parcializarse, como es habitual, en conocimientos por un lado y procedimientos y actitudes, por otro.

La “*pedagogía de la integración*” (Roegiers, 2007) resalta que no hay que confundir un OTI con un objetivo general, dentro de la llamada “*pedagogía por objetivos*”. En lugar de finalidades abstractas, un OTI posee un carácter muy preciso puesto que, como competencia de base, se define a través de una familia de situaciones problema bien delimitada. Estas tareas, relativamente complejas, comprenden lo esencial de un curso o ciclo en un área de conocimiento o disciplina.

2. Especificar las competencias implicadas en los objetivos terminales de integración. Las competencias deberán ser delimitadas según el nivel de complejidad de las tareas, grado de autonomía exigida al alumno o número de pasos a seguir para resolver un problema. Esta delimitación se puede hacer según los campos de conocimiento, matemáticas, lengua, comportamientos cívicos, etc.; o el tipo de actividad requerida, análisis de un caso, producción de un texto, resolución de un problema, etc. De acuerdo con la Figura 1, el Objetivo Terminal de Integración (OTI), de ciclo o curso, se logra a través de diversas competencias, que comprenden, a su vez, Capacidades (Ca) y Conocimientos (Co), que se ponen de manifiesto y ejercitan en las correspondientes situaciones. Ver Figura.

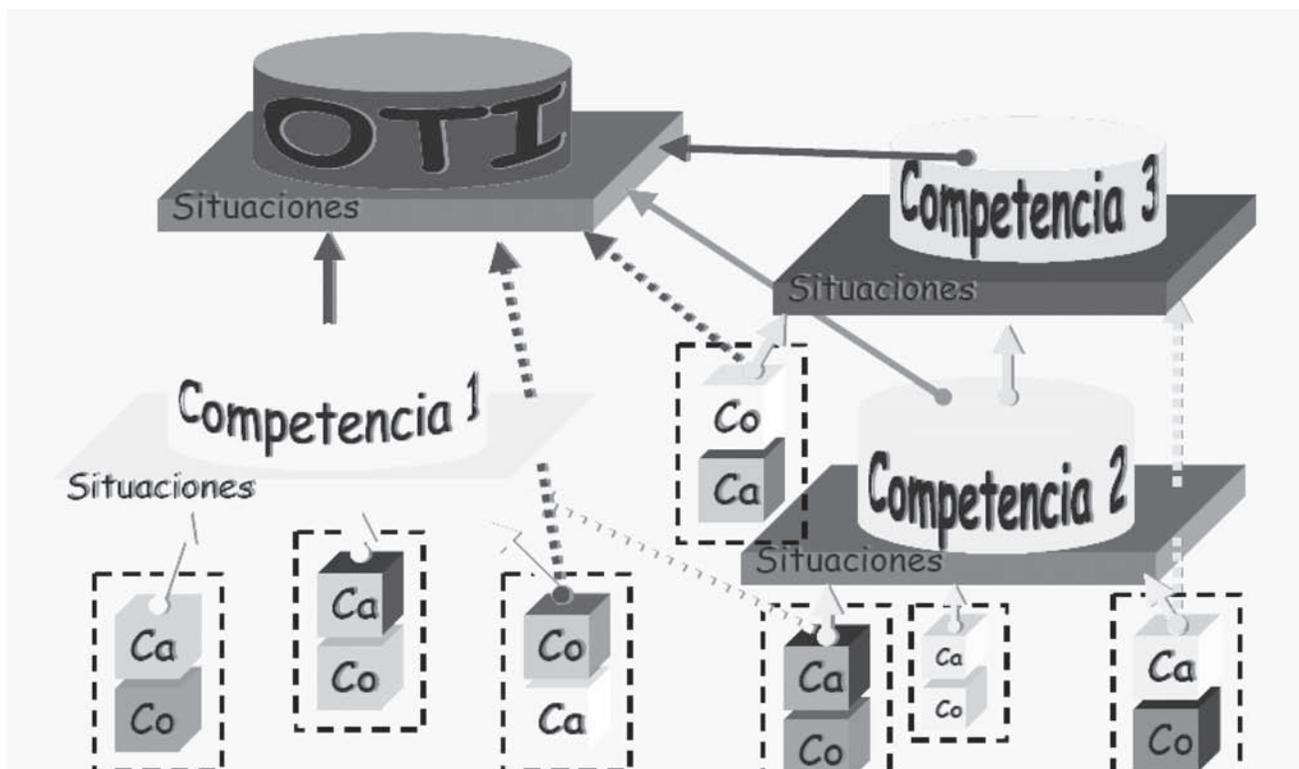


Figura: objetivo terminal de integración y competencias (miled, 2005)

Si bien esta figura puede, por una parte, adecuarse al logro de competencias específicas o disciplinares del aula, puede ser también un esquema sugerente para las competencias básicas para la vida, en la medida en que el logro de éstas, como objetivos terminales de integración, requieren el concurso de las competencias específicas o disciplinarias aprendidas en el aula. Los conocimientos y capacidades aplicados a la resolución de situaciones son, pues, necesarios para las competencias básicas para la vida, aún cuando éstas requieran también otras dimensiones de saber ser.

3. Identificar los recursos movilizados para cada competencia. Los recursos, como conjunto de saberes que se utilizan para realizar una tarea

compleja, deberán ser delimitados (conocimientos, procedimientos y actitudes) por cada competencia.

Un currículum organizado en torno al desarrollo de competencias implica que se organiza en torno al trabajo de resolución de tareas o situaciones complejas, dado que las competencias se desarrollan necesariamente como un “aprendizaje situado”, es decir, contextualizado respecto a tareas. El asunto será qué recursos (cognitivos, capacidades o actitudes) se requieren para actuar competentemente en dichas situaciones problema. Tales recursos se prescriben en el programa en función de las tareas o situaciones a resolver, no independientemente de ellas, como es habitual en los programas de las distintas materias. Un problema clave, particularmente difícil, es deter-

minar y relacionar los contenidos necesarios, como prerrequisitos, con las capacidades exigidas para cada competencia.

4. Orientar los aprendizajes a tareas complejas como resolución de problemas, elaboración de proyectos, comunicación oral y escrita, preparación de informes. A su vez, escoger situaciones motivadoras y significativas para el alumno, donde pongan en juego operativamente los recursos disponibles o busquen los que se precisen. Por eso, una de las claves de la enseñanza está en la estructura de tareas que se realicen, de modo que permitan a los sujetos movilizar los conocimientos para su resolución. Después de proporcionar los recursos cognitivos e instrumentales, se confrontarán en situaciones complejas, exigiendo la integración de todas las disciplinas.

La resolución de situaciones problema, tanto en el ámbito escolar como en el de la vida cotidiana, exige un conjunto de recursos, articulando e integrando los conocimientos y saberes necesarios, procedentes de distintos ámbitos. El desarrollo de competencias está vinculado a poner a los estudiantes ante situaciones complejas en las que deban aplicar (transferir, movilizar e integrar) los contenidos o recursos aprendidos. En la propuesta de la llamada “pedagogía de la integración” (Roegiers, 2007), ni los saberes disciplinares ni las capacidades proporcionan, por sí solas, una base adecuada para la integración. Son las tareas o situaciones, que unidas a contenidos y capacidades configuran la competencia, la base en que se ha de buscar la integración. El enfoque pretende esencialmente tres objetivos:

1. Poner el acento en las competencias que el alumno

debe dominar al final de cada curso o ciclo escolar, más que sobre lo que el docente debe enseñar. El papel de éste es organizar los aprendizajes de la mejor manera posible para llevar a los alumnos al nivel de logro esperado.

2. Dar sentido a los aprendizajes, mostrando al alumno para qué sirve todo lo que se aprende en la escuela. El enfoque por competencias, contrariamente, le obliga a situar continuamente los aprendizajes en relación con las situaciones que tienen sentido para él, y a utilizar lo aprendido en estas situaciones.

3. Acreditar las adquisiciones del alumno en términos de resolución de situaciones concretas y no en términos de una suma de saberes y procedimientos, que el alumno suele olvidar y que no sabe cómo utilizar en la vida activa.

“Integración” se entiende como hacer interdependientes varios elementos que estaban disociados al inicio, articulándolos en función de un objetivo específico. Por ejemplo, en función de resolver una situación dada, movilizar integrando varios conocimientos. Igualmente en función de un proyecto o centro de interés, de enfoques o de disciplinas. Se trata, por tanto, de articular los diferentes conocimientos y movilizarlos en función de la situación, por lo que el educando es el actor de la integración de conocimientos.

La puesta en práctica de un currículum, si quiere mejorar el aprendizaje, al menos debe dirigirse a tres componentes claves: a) objetivos, competencias y contenidos del nuevo currículum; b) metodologías de enseñanza y aprendizaje que posibilitan la conse-

cución de los logros deseados, y c) los procesos de evaluación que los alumnos deban afrontar; además de un plan estratégico de apoyo al desarrollo.

Un enfoque por competencias comporta una *visión particular del lugar de los elementos del currículum* (contenidos, metodología, alumno, profesor) en el proceso didáctico. Por eso, un enfoque por competencias puede contribuir, en una perspectiva abierta, a un cambio tanto metodológico como de los procedimientos de la evaluación, a condición de que la planificación no quede sólo como un documento burocrático, elaborado como respuesta a requerimientos administrativos. La simple reformulación de las programaciones en competencias no garantiza para nada que se produzca una transformación de las prácticas docentes, si no tiene implicaciones de renovación didáctica para todos los alumnos.

Promover el desarrollo de las competencias requiere no disociar, por un lado, los contenidos que se considera necesario adquirir y, por otro, la metodología didáctica y tareas en que se aplicarán. No se trata de planificar el currículum por un lado y de su tratamiento en el aula por otro. En la medida que las tareas y situaciones forman parte constituyente del aprendizaje “situado” de las competencias, por decirlo así, la metodología didáctica es parte esencial del diseño del currículum, no sólo lo que los alumnos aprenderán, sino cómo van a aprenderlo.

Un enfoque por competencias, dice Perrenoud (2000), representa en cierta medida, una “revolución didáctica”, al menos para una parte de los docentes. Exige, entre otros, trabajar regularmente por tareas,

considerar los saberes como recursos a movilizar, un aprendizaje basado en problemas o por proyectos, nuevas formas de evaluación, etc. En cualquier caso, desarrollar competencias no puede ser un mero pretexto para hacer actividades, sino para construir un verdadero contexto que permita dar sentido a las actividades que se desarrollan en él. Sin embargo, no hay un enfoque metodológico único para el desarrollo de las competencias. Aún cuando unas sean más favorables que otras, con distintas metodologías se puede conseguir el desarrollo en los estudiantes de competencias. Por eso la cuestión es: de acuerdo con lo que se pretende, cuáles son las situaciones de aprendizaje más propicias para favorecer el desarrollo de las competencias.

Un aprendizaje contextualmente situado

El desarrollo de las competencias acontece confrontando a los alumnos con *situaciones problema* variadas y con creciente grado de complejidad, que impliquen la movilización de lo adquirido. Por eso, el profesor tiene el papel de preparar y organizar situaciones didácticas y actividades que permitan al alumno, al resolverlas, construir conocimientos a partir de la movilización. Desde una perspectiva de *aprendizaje situado* (Lave y Wenger, 1991), el verdadero aprendizaje tiene lugar en el mismo contexto en el que se aplica; y también, en comunidades de práctica donde se mueve el sujeto. El aprendizaje real se produce en función de la actividad, el contexto y la cultura en la que tiene lugar. Por eso, el desarrollo de las competencias clave tiene lugar también fuera de las instituciones de la educación formal, aunque éstas pueden desempeñar una función de coordinación y

facilitación del trabajo entre la escuela y la sociedad.

Las teorías del aprendizaje situado proporcionan una buena base para el desarrollo de las competencias, en la medida que subrayan que lo que importa es la forma en que los alumnos manejan los conocimientos, más que su recepción pasiva, y esto vendrá condicionado por la situación y contexto de aprendizaje. Por tanto, la situación de aprendizaje debe ser lo más parecida a la situación de utilización. Una metodología basada en la resolución de problemas es más adecuada para el logro de competencias, dado que busca combinar conocimientos, habilidades, y actitudes en situaciones auténticas o muy cercanas a la realidad. Desde esta perspectiva de la cognición situada, como señala Frida Díaz Barriga (2003:3), se puede formular una crítica a la manera cómo la institución escolar promueve el aprendizaje

“En las escuelas se privilegian las prácticas educativas sucedáneas o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (know what) y el saber cómo (know how), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos para transferir y generalizar lo que aprenden”.

En lugar de enseñar a los educandos a través de prácticas sucedáneas (artificiales, descontextualizadas, poco significativas), el conocimiento está contextualmente situado, es resultado de la actividad en que se desarrolla y utiliza. Por eso, las tareas planteadas

en el aula deben ser, preferentemente, situaciones similares a los problemas cotidianos, a la vez que son compartidas en una comunidad de aprendices. Por eso mismo, la enseñanza debiera consistir en actividades auténticas que reflejen el tipo de actividades cognitivas que ocurren en la vida real. En consecuencia las actividades auténticas se convierten en uno de los componentes centrales del aprendizaje. Como dicen Pérez Gómez y Soto (2009:19)

“Parece, por tanto, evidente que, si de lo que se trata es de formar competencias la tarea del docente no será sólo ni principalmente enseñar contenidos disciplinares descontextualizados sino definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos pueden construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes y habilidades. El contenido disciplinar no es un fin en sí mismo, es un medio al servicio del abordaje de las situaciones. Las competencias se enfocan a través de las acciones que plantea la persona en situación y los recursos sobre los que se apoya. La deriva parece imprescindible, de un currículum disciplinar a un currículum basado en situaciones reales, complejas, inciertas y problemáticas”.

Como ha planteado extensamente la escuela canadiense del Observatorio de Reformas en Educación (ORE), la competencia se desarrolla en acción y en situación. Los conocimientos, como recursos internos de las competencias, se desarrollan en acción de una persona y en la situación en que se encuentra. Por eso mismo, una competencia está siempre contextualizada. De ahí que el concepto de situación (profesional, de trabajo o de la vida cotidiana) representa un papel determinante en la aplicación de un enfoque por competencias. Como señalan Jonnaert et al. (2008:2)

La situación es la base y el criterio de la competencia. Se está en situación cuando la persona desarrolla la competencia, es decir la origina la propia situación. Por otra parte, si esta situación se trata eficazmente, una persona puede declararse competente: el tratamiento eficaz de la situación es el principal criterio de evaluación de la competencia contextualizada.

Esto tiene consecuencias en las tareas en el aula, pues de acuerdo con la cognición situada, las prácticas educativas en la enseñanza deben ser “auténticas”, en el sentido en que deben ser relevantes culturalmente y reproducir o simular las de la vida real fuera del aula. Las estrategias que promueven un aprendizaje situado se dirigen a promover la construcción del conocimiento en contextos reales, la reflexividad y la participación en comunidad. Entre ellas estaría el aprendizaje basado en problemas; método de proyectos; aprendizaje en servicio; aprendizaje cooperativo en equipo; análisis de casos, etc.

Aprendizajes y logro de competencias

Si el profesorado está habituado, principalmente, a enseñar contenidos, la transferencia y movilización misma de estos contenidos, como recursos, a otros contextos o situaciones, no se suele saber cómo provocarla. Según un trabajo de J. M. De Ketele (2008), es posible distinguir tres grandes enfoques metodológicos en la enseñanza:

1. Enfoque por transmisión: *la enseñanza transmite los conocimientos, que recibe o asimila el estudiante y puede, después, reproducirlos, como recursos cognitivos memorizados. Este tipo de enseñanza tradicional tiene diversas formas: curso magistral, enseñanza dirigida por*

el docente, enseñanza con TIC. Suele fomentar la pasividad y un aprendizaje receptivo, al tiempo que reduce las interacciones en el aula. Esto no obsta para que, en determinados momentos (presentación o introducción de una temática), sea productivo.

2. Enfoque por aplicación. *En principio, deja más lugar para la actividad del alumno. Está centrada en la aplicación, por lo que requiere la puesta en práctica de un principio, de una regla, un algoritmo, etc. Las prácticas pedagógicas toman la forma de secuencias de ejercicios, como aprendizaje basado en problemas. Hay diversas formas de llevar a cabo la aplicación: primero explicación, luego poner en práctica. Los supuestos problemas no son más que la aplicación mecánica de lo aprendido en otros casos.*

3. Enfoque por situaciones o tareas: *centrado sobre la puesta en situación, puede revestir diferentes formas. Se divide en tres categorías: enfoque por situaciones didácticas, enfoque basado en problemas, y enfoque por proyectos.*

3.1 Enfoque por situaciones didácticas. *Puede revestir dos funciones diferentes, según el momento de aprendizaje.*

[a] Presentar una situación compleja para el aprendiz, al comienzo del aprendizaje. En este caso, la situación propicia introducir un concepto, servir de punto de partida para llegar a un conjunto de recursos necesarios para su resolución. Se les puede llamar, por eso, “situaciones de exploración”.

[b] Presentar una situación compleja al final. Tienen otra función: ver en qué medida los alumnos movilizan los recursos apropiados anteriormente (conceptos, saber hacer,

etc.) para resolver el tipo de problemas o realizar el tipo de tareas implicadas por la situación creada. A estas situaciones el grupo de Lovaina las llama “situaciones de integración”

3.2 Enfoque por problemas (“Aprendizaje basado en problemas”). Presenta una situación contextualizada, con una cuestión a resolver o un obstáculo a superar, sin disponer de antemano de todo lo necesario para resolverla. Además de la enseñanza universitaria, donde ha tenido sus principales desarrollos, debidamente planteado se puede emplear en otros niveles de enseñanza.

3.3 Enfoque por proyectos. Popularizado por los movimientos de escuela activa o nueva, los proyectos suelen ser problemas de una mayor amplitud, cuya resolución debe ser concebida, realizada, gestionados los pasos, con búsqueda de información. Suponen, normalmente, un trabajo interdisciplinar, y suelen presentar un tarea inédita, cuya realización se percibe posible.

Los enfoques tradicionales no son adecuados para el aprendizaje de las competencias, mientras que son más adecuados los enfoques por situaciones problema. Estos últimos favorecen que, ante un conjunto de situaciones, problemas o tareas complejas, sea capaz de movilizar un conjunto de recursos pertinentes para resolverlas. La metodología basada en resolver tareas o situaciones problema reclama una movilización de recursos, de modo que el alumno encuentre las soluciones adecuadas mediante los recursos internos o externos disponibles. El aprendizaje basado en problemas favorece especialmente el aprendizaje y desarrollo de las competencias. Se parte de un problema, normalmente diseñado por el profesor, por lo que

los alumnos deben ensayar, indagar o experimentar el modo de resolverlo. Las situaciones tienen un potencial de motivación, de incitar a plantearse la solución, a la búsqueda de información y recursos que les ayuden a encontrar la solución más adecuada.

Además de enseñar recursos necesarios (conocimientos, habilidades) para ser competente, la capacidad *misma para movilizarlos* no es, estrictamente, enseñable; sino objeto de entrenamiento reflexivo al resolver problemas, tomar decisiones o llevar a cabo proyectos. Justamente, las tareas complejas pueden favorecer dicha preparación mediante la movilización de recursos, adquiridos previamente, por medio de una regulación reflexiva basada en la experiencia. No obstante, sería una estrategia didáctica insuficiente enseñar primero los recursos y, posteriormente, buscar su aplicación o movilización. El aprendizaje por problemas o el propio enfoque constructivista apoyan que parte de estos recursos se construyen a partir de las situaciones. Sin embargo, nada quita que se pueda combinar, según las competencias y del ámbito disciplinar, una y otra: en unos casos, primero los recursos, luego su ejercicio e integración en situaciones complejas, pertenecientes a la misma familia; en otros, a partir de las tareas complejas, inducir los recursos y su propia combinación para resolverlas. Situar al alumno ante tareas y situaciones numerosas y variadas de manera que pueda movilizar y ejercitar su competencia.

En la práctica, el aprendizaje de recursos (contenidos, procedimientos), que continúa siendo una tarea fundamental de la escuela, no puede quedarse en algo puntual o en una tarea con sentido en sí misma.

Se requiere, además, enseñar a movilizar estos recursos en situaciones complejas adecuadas. El debate sobre “como aprender competencias en el aula” se cifra, pues, en cómo articular recursos y situaciones.

Así, referidos a competencias de área, el “módulo de integración”, normalmente de una semana de duración, plantea “situaciones de integración” que posibilitan movilizar los contenidos o recursos aprendidos en las distintas áreas y grados en la resolución de dichas situaciones problema. En el modo habitual de organización escolar, durante unas semanas se enseñan contenidos y procedimientos, para posteriormente dedicar un periodo de clases a aplicarlos en situaciones complejas o tareas. Si bien estas tareas pueden ser disciplinarias, también se puede ir más allá para trabajar competencias básicas para la vida.

En el caso de la llamada “pedagogía de la integración”, seguida para trabajar las competencias de base, se propone la siguiente metodología alterna de trabajo. Durante períodos de alrededor de 5 semanas, los docentes aportan a los alumnos conocimientos de recursos puntuales (saber, saber hacer, técnicas de cálculo, reglas de la gramática, conjugación, etc.) necesarios para la resolución de situaciones complejas. Posteriormente, en períodos de una semana llamada “módulo de integración”, los alumnos se ven confrontados a situaciones complejas en todas las disciplinas, donde tienen que poner en juego los contenidos aprendidos en las semanas precedentes. Las primeras situaciones se proponen al alumno con el objetivo de que haga frente a la complejidad, las tareas siguientes son propuestas en el marco de una evaluación formativa, donde se detectan sus dificultades. La metodolo-

gía, dirigida principalmente a dar una significatividad y utilidad de los conocimientos escolares para situaciones de la vida, puede ser una base para ir más allá de las áreas, aplicando los conocimientos en la resolución de situaciones cotidianas en dicho período, módulo o “semana de integración”.

Las tareas, llamadas “situaciones blanco”, se definen en relación con las competencias de base a adquirir al término de cada año, en un número pequeño (2 ó 3), expresadas de forma muy concreta, normalmente en términos de producción (oral, escrita), de resolución de problemas o de acción sobre el entorno. La certificación de los alumnos, a menudo al término de un ciclo, está igualmente basada sobre el éxito del alumno en pequeñas situaciones concretas complejas, y no sobre volver a repetir los conocimientos o la aplicación pura y simple de las habilidades o técnicas aprendidas.

Significatividad y funcionalidad de los aprendizajes

El enfoque por competencias aporta una funcionalidad de los aprendizajes en la medida en que, además de la adquisición de conocimientos relacionados con las materias, se debe buscar su empleo. Como señala Roegiers (2007) “el desarrollo de las competencias apunta a contextualizar *‘a posteriori’* los aprendizajes a los ojos de los alumnos, a darles sentido, a situar todos los aprendizajes en relación a una situación que tiene sentido para ellos” (p. 85). La funcionalidad se logra cuando los alumnos ven que el aprendizaje en la escuela encierra una utilidad para ellos, para poder comprender mejor el mundo que les rodea e intervenir en él. Promover aprendizajes para el logro

de competencias es más amplio que la adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicamente enseñadas en las escuelas, dado que se extienden más allá del contexto de la escuela y comprenden la idea de preparación para la vida.

Ayudar a construir conocimientos significativos y funcionales supone, entre otras cosas, tener en cuenta las experiencias y conocimientos del joven o la joven, ayudarle a encontrar sentido a lo que hace, estructurar las actividades de modo que sus aportaciones tengan cabida, observarle para ofrecerle la ayuda que requiere, procurar situaciones en las que deba actualizar y utilizar autónomamente los conocimientos de los que se haya ido apropiando. Poner al alumno “en situación” frente a problemas de un tipo dado, para que pueda movilizar sus conocimientos y procedimientos. A partir de una situación pasada o presente, elaborar una problemática de investigación y seleccionar las informaciones útiles de diversas fuentes de información y de documentación.

Por su parte, aprender significativamente es poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje. De acuerdo con una concepción constructivista es necesario

“- que ese nuevo aprendizaje se pueda relacionar con conocimientos previos de la persona que aprende, de manera que pueda conectar lo nuevo con lo ya conocido, produciéndose una reestructuración de este conocimiento previo”.

“- que los contenidos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sean confusos o arbitrarios, sino que se caractericen por la estructuración, claridad y relevancia (significatividad lógica)”.

“- que lo que se aprende tenga un sentido, sea funcional, es decir, pueda ser utilizado para la resolución de problemas en contextos distintos a aquel en el que se ha realizado o para acceder a nuevos aprendizajes”.

Un enfoque metodológico de las competencias supone una funcionalidad y relevancia de los contenidos, en la medida en que ser competente supone movilizar conocimientos y aptitudes para dar respuesta exitosa a las situaciones. Las competencias son más amplias que la adquisición de conocimientos disciplinares, exigen una enseñanza contextualizada, en contextos cercanos a la vida de los alumnos, para que el aprendizaje sea funcional (Pérez Gómez, 2007). Además de un planteamiento integrador, las competencias remiten a una funcionalidad y aplicación de lo que se aprende.

Un docente abierto y comprometido con estas metodologías adopta el rol de facilitador o mediador, para lo que debe ser capaz de diseñar “tareas” o situaciones de aprendizaje que posibiliten resolver problemas, aplicar los conocimientos y promover la actividad de los estudiantes. El papel del docente no es tanto transmitir los contenidos de una materia como tal, sino ponerlos al servicio de secuencias de aprendizaje, en los que los alumnos se ven confrontados a situaciones nuevas y motivadoras, que les lleven a buscar y tratar la información necesaria para hacerle frente de manera adecuada, dándoles un sentido. Como señala en un trabajo sobre el tema Pérez Gómez (2007: 29)

Al docente contemporáneo le corresponde una tarea profesional más compleja que la mera explicación de contenidos y evaluación de rendimientos, deberá diseñar,

planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los estudiantes en su larga trayectoria de formación como ciudadanos autónomos y responsables. Estas nuevas responsabilidades docentes requieren nuevas y más complejas competencias profesionales, es decir un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, actitudes y valores.

Por su parte, el rol de los estudiantes, en lugar de la pasividad, propia de las metodologías expositivas que generan dependencia, requiere una autonomía y participación activa de los mismos. Para promover su implicación en las tareas propuestas, conviene negociarlas con ellos, dentro de un aprendizaje por proyectos. Como se destaca desde la perspectiva del aprendizaje situado éste acontece cuando las personas concuerdan un objetivo común, para realizar una actividad que todos experimentan y reconocen como significativa. Son muy relevantes, para la cognición situada, la construcción conjunta de los conocimientos y las estrategias que la participación del aprendiz en una comunidad de práctica, por tanto, mediante un aprendizaje cooperativo, colaborativo o recíproco.

El interés por la funcionalidad del aprendizaje implica seleccionar los objetivos teniendo en cuenta lo que es necesario para vivir en sociedad, insertarse laboralmente como trabajador/a y ciudadano/a; la capacidad para comunicarse, relacionarse, valorar, juzgar, planificar, resolver problemas, dar satisfacción a necesidades, etc. El reto de los educadores y maestros es, pues, encontrar la manera de conseguir que los aprendizajes resulten de utilidad para la vida, capacitar al alumnado para planificar y guiar la solución de los problemas que se plantean en su realidad,

prepararle para un mundo cambiante. El objetivo último es, por una parte, promover la autonomía y “aprender a aprender” a lo largo de la vida; por otra, “aprender a vivir juntos”, como competencia social y cívica, que recoge el necesario cambio de actitudes, valores y responsabilidades ciudadanas.

3.2.7. Evaluación de competencias

Un planteamiento global de la evaluación de competencias en la implementación del Programa competencias básicas para la vida exige contemplar un conjunto de dimensiones, modalidades, instrumentos o responsables de cada una. La evaluación es el proceso de apreciar, obtener y proveer información para tomar las decisiones oportunas, dando lugar a un conjunto de significaciones que hagan inteligibles los procesos educativos y generen opciones de mejora. Los objetos de la evaluación educativa han sido, por orden creciente, estudiantes, docentes, currículum, centros y sistema educativo. Como tal, la evaluación no es algo distinto del diseño o planificación, sino que forma parte del propio desarrollo. Por esto se incluye como un momento y dimensión de la implementación. No obstante, por su relevancia, se le dedicará un apartado específico posteriormente, aquí sólo se plantea un marco o cuadro general.

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es un indicador para juzgar la calidad de los procesos de enseñanza (actividades y tareas, materiales empleados, contexto de actuación, adecuación al nivel e intereses, etc.) y de lo que está dando de sí el currículum diseñado; es decir, una dimensión formativa y otra sumativa o de resultados. En cualquier caso, lo que haya que evaluar es dependiente de lo

que se haya decidido enseñar y del propio contexto en que tiene lugar la enseñanza. Desde estas coordenadas se requiere una conexión entre el proceso de enseñanza desarrollado, la evaluación del mismo y el grado de repercusión en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Como se destaca en el siguiente capítulo, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, emplea un conjunto de instrumentos o herramientas para ver en qué dimensiones se debe incidir prioritariamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como detectar los progresos alcanzados. Para esto, normalmente, se propone la resolución de situaciones por cada competencia; se precisan los criterios e indicadores de evaluación, donde queden integrados los conocimientos, el saber hacer y las actitudes. Las modalidades de evaluación son más complejas y diversas que las habituales si quieren posibilitar dar cuenta de las competencias adquiridas. Movilizar lo adquirido por los estudiantes para resolver situaciones complejas requiere, paralelamente, evaluarlo por medio de situaciones igualmente complejas.

Se pueden distinguir dos grandes tipos de evaluación, según quienes y desde qué perspectiva la realizan. Primero, la *Evaluación externa*: realizada por agentes externos, normalmente con metodología cuantitativa, para ver el grado de implementación y facilitar el desarrollo. Segundo, la *Autoevaluación institucional*: realizada por los que están trabajando en la innovación, con estrategias basadas en la realidad institucional de los centros escolares, como la *Revisión Basada en la Escuela*⁶. A su vez, se puede entender la “evaluación institucional” como un proceso

que integra la evaluación externa y la interna o auto evaluación.

Por una parte, un creciente cuerpo de estudios y prácticas de evaluación se centran en la responsabilidad de los centros educativos de rendir cuentas por medio de evaluaciones externas, además de los propios procesos de auto evaluación que deban tener lugar en cada escuela. La evaluación de las escuelas debe servir, conjuntamente, para dar cuenta de los logros; y servir como un proceso de mejora de la propia organización. Las evaluaciones externas de los centros escolares son necesarias tanto para asegurar la igualdad (misma calidad educativa) de los ciudadanos en la educación, como para aportar los recursos y apoyos necesarios a aquellos centros que no estén ofreciendo un entorno educativo parecido a otros (públicos o privados concertados) o para compensar en la medida de lo posible las desigualdades o deficiencias sociales.

El asunto es cómo combinar un sistema de rendimiento de cuentas externo, que inevitablemente tiende a una uniformidad y, por tanto, a que todas las escuelas deben alcanzar los mismos niveles de consecución de sus alumnos, con tener en cuenta la variabilidad y particularidad de cada escuela. En las últimas décadas las *evaluaciones externas* de resultados se están convirtiendo, con efectos contradictorios, en un modo de presión para la mejora, mediante el establecimiento de escalafones o incentivos.

Una política educativa de evaluación externa debe, además, proporcionar recursos a aquellas escuelas que tienen bajos resultados para que puedan proporcionar una educación equitativa.

⁶“Revisión Basada en la Escuela. Se refiere al proceso de autoevaluación que realiza el propio centro escolar, por medio de un diagnóstico de su situación e identificación de necesidades, con el propósito de encontrar respuestas y planificar las acciones pertinentes.

La *evaluación interna o auto evaluación* es un proceso iniciado en la escuela, llevado a cabo por los docentes con el propósito de encontrar respuesta a sus problemas a partir de un diagnóstico compartido de su situación. Este diagnóstico previo (detectar necesidades y problemas), una vez sea compartido por el grupo, debe inducir a establecer planes futuros para la acción (mejora escolar). Como proceso cíclico, se revisa y recoge información colegiadamente, sobre la puesta en marcha de los planes de acción, qué pasa, de qué forma y por qué; se identifican problemas y necesidades, se revisa y planifica sucesivamente lo que se ha hecho, se debiera o se acuerda hacer. Este tipo de evaluación, orientada hacia la *mejora interna*, exige o presupone el compromiso de los propios implicados para iniciar un proceso evaluativo como estrategia para incidir sobre la calidad de los procesos y resultados.

La evaluación de los resultados que se obtienen del sistema educativo y las escuelas debiera conjuntar una dimensión orientada a un diagnóstico de resultados con el propósito que, a su vez, sirva para promover procesos de mejora interna. Por eso, las consecuencias de un proceso de evaluación, bien situado y realizado, son en primer lugar la mejora; en segundo, rendir cuentas de la labor desarrollada y rendimientos alcanzados, y más ampliamente proporcionar información a la sociedad y a los propios establecimientos educativos.

Por su parte, la *meta evaluación* se refiere a evaluar el propio proceso de evaluación seguido, desde una perspectiva del rigor, validez y fiabilidad, referido a dimensiones como la metodología aplicada

para la recolección y análisis de datos, el proceso de difusión y empleo. La validez se pregunta si los datos recogidos y analizados corresponden a lo que pretenden registrar y analizar, mientras que la fiabilidad se relaciona con la consistencia de los resultados y se refiere al requisito de que cualquier otro evaluador o el mismo en otra ocasión podrá replicar la evaluación original y conseguir datos comparables (Santos y Moreno, 2004).

Dentro de este contexto, es necesario tener presente que actualmente los y las estudiantes y los ciudadanos en general, tienen acceso, utilizan y producen información en formas diferentes y con mayor rapidez que antes. Esto implica que, además de requerir de nuevas estrategias para la enseñanza y aprendizaje, son necesarias nuevas formas de evaluación que aseguren que los estudiantes egresados del sistema educativo están adquiriendo las competencias básicas para la vida que les permitirán enfrentar los desafíos del siglo XXI y ejercer una ciudadanía activa. Por lo mismo, es necesario definir, crear y pilotear nuevas metodologías e instrumentos de evaluación que permitan evidenciar, además de la adquisición de competencias en los estudiantes, metodologías efectivas para desarrollarlas a través del sistema educativo y otros contextos sociales.

3.2.8. Certificación de competencias

Un enfoque por competencias básicas para la vida supone que éstas no se adquieren sólo en el tiempo y espacio escolar, sino a lo largo de la vida. Esto conlleva el *reconocimiento formal* de aquellos conocimientos, habilidades, actitudes que posea la

persona, de acuerdo con estándares o patrones, independientemente de la forma como hayan sido adquiridos y de que sea necesario culminar un proceso educativo (Vargas, 2004). Desde la perspectiva del “aprendizaje a lo largo de la vida” la experiencia informal y la vida misma es fuente de aprendizaje, que puede ser reconocido.

La certificación tiene como objetivo principal reconocer las competencias (individuales y sociales) que una persona ha obtenido a lo largo de su vida, al tiempo que se documenta y señalan, en su caso, su adecuación a las exigidas en el ámbito profesional. Requiere *indicadores de logro* o capacidad real de desempeño en cada una de las competencias, con normas previamente definidas. En un sentido técnico, la certificación representa un proceso evaluador que termina con la concesión de un certificado validado y legitimado por el órgano autorizado y acreditado. Por otro, en cuanto a su naturaleza política y jurídica, es un proceso que viene dado de acuerdo con lo que estipulan los mandatos institucionales, jurídicos, burocráticos y legales.

Validar lo adquirido o acreditar las competencias es el reconocimiento formal (y oficial) de las capacidades de una persona. En todo caso, además de que un alumno o alumna alcance los niveles de competencias básicas para la vida determinados que le permitan obtener el correspondiente título de graduación de diversificado, un enfoque por competencias exige certificar el grado de adquisición de éstas. Justamente, dicha certificación debe ser la base de partida para nuevos procesos educativos.

3.2.9. Investigación-acción en el desarrollo de competencias

De modo paralelo, se debe promover y financiar *investigación educativa* para desarrollar competencias básicas en la educación. El conocimiento generado en estas investigaciones revierte en una mejora de la eficacia y calidad del sistema educativo y proporciona herramientas, metodologías y recursos rigurosos, válidos y fiables. El estímulo de la investigación educativa para el desarrollo de la educación es, pues, siempre importante. El conocimiento científico del sistema y de los procesos educativos es un requisito necesario para lograr objetivos de calidad de educación, a partir de un conocimiento preciso de su situación y funcionamiento.

Entendida como investigación-acción, en la tradición que arranca de Kurt Lewin, es una forma de ver la enseñanza como un proceso de investigación, en una indagación reflexiva que el profesional, en colaboración con sus colegas, hacen de su práctica. Como tal, se dirige a optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje junto a la propia práctica educativa. La investigación en la acción supone, pues, entender la práctica docente como un proceso de investigación, un proceso cíclico de continua búsqueda, planificación, acción, observación y reflexión. Se analiza la práctica y se diagnostican los problemas, se planifican y ejecutan las acciones pertinentes, pasando a un nuevo proceso de revisión o conceptualización.

Aplicada al desarrollo de las competencias supone partir, en equipo o en colaboración con los colegas (incluidas, si es posible, las familias y otros

agentes), de una reflexión inicial o diagnóstica de lo que está pasando, identificando los factores, necesidades y obstáculos inmersos en dicha situación. A partir de un *diagnóstico compartido* se pasa a la elaboración del plan de acción, que determine lo que se hará, responsabilidades y pasos a seguir. La puesta en práctica o acción es cuidadosamente observada, se analizan los efectos que tiene en función de un análisis crítico. Por último, la autoreflexión compartida entre los participantes del grupo de investigación-acción da lugar a una nueva comprensión de la situación y conduce a un nuevo ciclo de planificación-acción-reflexión.

Los propios implicados indagan la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del establecimiento escolar, con el propósito explícito de mejorarla, mediante una mejor comprensión. Esto no excluye el apoyo de asesores o expertos externos en una relación de colaboración y donde los propios prácticos lleven la iniciativa. Como tales, los problemas a investigar son situaciones que resultan problemáticas para los propios docentes, que pueden ser modificadas y que, por lo tanto, admiten una respuesta práctica (Suárez Pazos, 2002). Por otra parte, suele exigir una acción colegiada o de colaboración, con la finalidad de constituir comunidades de profesionales comprometidas con la mejora. Como enfoque específico de investigación, emplea una metodología preferentemente cualitativa al servicio de la comprensión de los hechos, es importante el propio

punto de vista de los implicados, como base del cambio posterior.

El movimiento de investigación-acción revaloriza el estatus del docente, al situarlo como investigador de su propia práctica, al tiempo que rompe con la dicotomía entre teoría y práctica. Cuando el profesor indaga sus propias prácticas educativas, estableciendo estrategias de acción y observando sus efectos, intercambiando puntos de vista con sus compañeros, está provocando mejoras no sólo en las prácticas educativas sino también en su formación como docente. Si en una perspectiva interpretativa se pretende mejorar el desarrollo profesional a través de la reflexión y el diálogo compartido, ampliando la comprensión de su práctica; en un enfoque crítico o emancipatorio pretende la transformación de las situaciones que están en la base de los problemas detectados, desde una perspectiva de justicia e igualdad (Carr y Kemmis, 1988).

Todo un enfoque crítico de la investigación-acción, entendida como proceso participativo de cambio social, entiende que todos los implicados en un contexto social, y no sólo el profesorado, han de hacer el diagnóstico compartido para detectar los problemas y necesidades y, posteriormente, elaborar propuestas y soluciones en planes de acción integrales. Todos aquellos interesados en las competencias básicas para la vida de la ciudadanía, colectivos, asociaciones, grupos de vecinos, empresas y sindicatos, etc., deben participar, lo que favorece su movilización e implicación.

4. Evaluación de las competencias básicas para la vida

Un enfoque del currículum por competencias básicas para la vida supone formas congruentes de evaluación, que difieren de las formas tradicionales de evaluar los aprendizajes. El cambio planteado en el Currículo Nacional Base supone, por eso, el reto de desarrollar un proceso evaluativo permanente y pertinente. Esto implica nuevos roles del docente y de los estudiantes, así como enfoques renovados de la evaluación, cuya finalidad se dirija a favorecer el desarrollo de competencias.

Por una parte supone un cambio de óptica: en lugar de mirar al pasado, donde se espera que los estudiantes hayan aprendido; se hace mirando al futuro, con qué grado de éxito pueden poner en práctica lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos y habilidades en nuevos contextos. Por otra parte, en lugar de limitarse a cuantificar unos aprendizajes en un momento dado, la evaluación tiende a documentar un recorrido de formación o de desarrollo. La evaluación da cuenta de la progresión producida, o no, en una *trayectoria de desarrollo*, documentando dicho desarrollo mediante un conjunto de evidencias sobre los recursos manejados, y su movilización exitosa ante un conjunto similar de situaciones. La evaluación de las competencias versa, pues, sobre el grado de dominio de los recursos internos y externos; y sobre la movilización y combinación en una situación dada para resolverla exitosamente.

Esto implica que los y las docentes precisan cono-

cer y manejar diversos instrumentos que les permitan reconocer el grado de adquisición de determinada competencia en las y los alumnos. Como se expone en el documento *Herramientas de Evaluación en el Aula* (MINEDUC, 2006:7), entre otros, se requieren

“Técnicas e instrumentos alternativos incorporados a las actividades diarias del aula, con el propósito de recopilar la evidencia de cómo los y las estudiantes procesan el aprendizaje y llevan a cabo tareas reales sobre un tema en particular. [...] Se hace énfasis en que los alumnos y las alumnas desarrollen la habilidad para resolver problemas en diferentes circunstancias y contextos, de la vida diaria o en condiciones preestablecidas por el o la docente con cierta intencionalidad”.

No obstante, aunque es necesario desarrollar guías y recursos que orienten a los y las docentes en la evaluación de competencias, incluyendo modelos y ejemplos, en este capítulo no se hace una descripción de estos instrumentos. Aquí se presenta un planteamiento amplio de la evaluación de un *currículum basado en competencias* y de la evaluación de la adquisición de competencias básicas para la vida por parte del estudiante.

4.1. La evaluación de la adquisición de competencias

La evaluación de competencias es un proceso de recopilación de datos *significativos*, a partir de fuentes múltiples y variadas, que permiten dar cuenta del nivel

de desarrollo de las competencias en los estudiantes. La evaluación de competencias se inscribe mejor en un enfoque que se ha dado en llamar “*evaluación auténtica*”, entendida como una evaluación que plantea tareas que simulan cambios y situaciones complejas que ocurren en la vida cotidiana o en el mundo real. Este tipo de evaluación, opuesta a otras formas tradicionales de evaluación, quiere incidir en la transferencia de destrezas o competencias a situaciones de la vida, más allá de los ejercicios académicos del aula. Las condiciones de la evaluación guardan un grado de similitud con las que se aplicarán en la vida. De acuerdo con el enfoque de “aprendizaje situado”, quiere dar a los estudiantes la oportunidad de conectar sus aprendizajes y aplicar sus conocimientos a tareas y problemas del mundo real. La evaluación se plantea, entonces, en conexión con situaciones habituales que una persona suele afrontar en la vida diaria.

Su objetivo es proveer informaciones válidas y confiables sobre lo que el estudiante realmente conoce y es capaz de hacer en contextos reales, bajo condiciones naturales. Importa, por ello, que los estudiantes construyan las respuestas, encajando distintas piezas, en lugar de seleccionar respuestas de opciones pre-existentes. Por otra parte, suelen requerir actividades de orden superior, como destrezas mentales o cognitivas. Además de los problemas de situaciones reales que se planteen para su resolución, algunos instrumentos incluyen el aprendizaje basado en problemas, portafolios, uso de rúbricas, elaboración de informes, entre otros. Diseñar una evaluación auténtica, en este sentido requiere preparación, lo que supone articular claramente los aprendizajes esperados. Una evaluación, básicamente, sólo puede ser auténtica si están

bien articulados los resultados del aprendizaje con contextos que reflejan el mundo real.

La evaluación de competencias, en lugar de un control que se limita a verificar la conformidad en relación con la norma establecida, es procesal y evolutiva, compara los logros sucesivos conseguidos por el estudiante con relación a un referente o nivel de desempeño. Esto supone cambios sustantivos en los modos de conducir la enseñanza y la evaluación. No basta con emplear únicamente los niveles o indicadores de logro determinados en las competencias de cada área curricular, etapa o grado. Precisamente por ser “competencias básicas” deben determinarse mecanismos de evaluación y el compromiso comunitario (docentes, escuela, familia y comunidad local, administración educativa) porque toda la población escolar consiga su adquisición o dominio.

Las competencias, contenidos, actividades y la evaluación han de estar organizadas de modo coherente, con una cierta “alineación”. Los estudiantes han de poseer aquellas competencias especificadas previamente aplicando los conocimientos a situaciones y tareas de la vida real. Un principio fundamental, es que la evaluación de lo adquirido por las y los alumnos no debiera tener lugar sin haber realizado ya el estudiante los aprendizajes sobre los que se llevará a cabo la evaluación, a menos que ésta tenga una función diagnóstica. La mejor forma de evaluar competencias es poner al estudiante ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y resolverla movilizando conocimientos, destrezas y actitudes. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limi-

tarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos, “sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a situaciones definidas por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación” (Gerard, 2005).

Es importante, al momento de plantear la evaluación de competencias básicas para la vida, determinar cuáles pueden ser las implicaciones de los resultados de las evaluaciones a nivel de aula, de escuela y de país.

4.1.1. Cambios en la evaluación de competencias

¿Qué cosas cambian, pues, al evaluar competencias? Al seguir de cerca un trabajo de Laurier (2005) es posible establecer que:

Las competencias básicas para la vida se desarrollan a lo largo del tiempo. La competencia se desarrolla progresivamente, dentro de una concepción de aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*). Una competencia tiene diversos grados de realización por lo que su evaluación no consiste en constatar si se presenta o no, sino en determinar en qué nivel de logro o desempeño se sitúa cada persona. Estos niveles de logro serán los referentes que orienten la evaluación del estudiante. Se impone, pues, un escalonamiento del desarrollo de las competencias. Las escalas se refieren a los niveles de desempeño que describen la progresión de las y los alumnos y permiten situar, de manera global, el nivel de desarrollo de las competencias con el fin de orientar los aprendizajes o establecer un balance de lo conseguido.

Las competencias son una combinación de conocimientos, de procedimientos y de actitudes. Se pueden evaluar aisladamente estos elementos para comprender mejor la evaluación de la competencia; por ejemplo, los conocimientos o los elementos socioafectivos (valores, motivación, cooperación, etc.), pero sin olvidar, como se ha enfatizado, que evaluar competencias no es evaluar los recursos requeridos. Como ha destacado, entre otros, Tardif (2006), ante una situación, la persona se hace una representación divinando los recursos que precisa: “este carácter combinatorio constituye una característica crucial de toda competencia. De hecho, es esta interactividad de los recursos, su configuración según las particularidades y las exigencias de la situación, la que confiere a cada competencia un rango de acción” (p. 54). Por eso, habrá que seleccionar y proponer tareas suficientemente variadas y ricas que permitan evaluar la capacidad del alumno para movilizar el conjunto de recursos en una variedad de situaciones. La competencia supone integrar los diferentes elementos que la componen.

Las competencias son variables latentes⁷, no se pueden observar directamente, sino inferirse a partir de la observación de su manifestación. Así, cuando un estudiante realiza correctamente una tarea, esta “realización” no prueba que posea la competencia correspondiente, pues se precisa mostrar que sabe movilizar el mismo proceso en situaciones diferentes. Esa realización es una acción situada, hecha en un momento y observable. No se debe confundir, a la hora de evaluar, la competencia con la manifestación de la competencia. Se deduce que un alumno es competente si es capaz

⁷Variable latente. Se refiere a las variables que se no son observadas directamente, sino que son inferidas a partir de otras variables que se observan y miden directamente.

de resolver una tarea que implica movilizar un conjunto de conocimientos y procedimientos adquiridos antes. Esta observación, a su vez, no es ingenua; se realiza de acuerdo con indicadores. Es posible inducir el estado de desarrollo de la competencia a través de las acciones y realizaciones demandadas a los estudiantes.

Una competencia interactúa con otras competencias. Las competencias mantienen una interacción y la evaluación deberá también dar cuenta de esto. El Proyecto DeSeCo puso de manifiesto la noción de “constelación” para representar la naturaleza interrelacionada de competencias clave. Según ésta, “para alcanzar cualquier objetivo se necesitarán constelaciones o combinaciones interrelacionadas de competencias clave que varían según el contexto o la situación respectiva en la que se apliquen” (Rychen y Salganik, 2006:124). Esto se confirma en los resultados de la Investigación Nacional de Guatemala (USAID, 2009:34) que se refiere a la concepción de “fluidez entre contextos” en la cual se asocia la aplicación de las competencias básicas con énfasis particular en la transición entre ambientes socioculturales. En el caso de las competencias básicas se deberá explorar los patrones de interrelación entre competencias, integrar las dimensiones cognitivas con las actitudes o motivaciones, a la vez que relaciona los contextos sociales, políticos y económicos con los resultados deseados para un bienestar individual y social de las y los guatemaltecos. Esto implica, que un modelo completo de evaluación de competencias debe ser multidimensional⁸.

Una competencia se pone en obra en diversos con-

textos de la vida. Una evaluación dirigida a las competencias no se limita a valorar conocimientos, como evaluación “auténtica” presenta al alumno tareas o desafíos de la vida real para cuya resolución debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Se proponen a los alumnos situaciones que constituyen, a la vez, el contexto donde se desarrollan y se manifiestan las competencias, a través de la cuales pueden ser evaluadas. Se trata, como dice el manual de Quebec (MEQ, 2006), de concebir situaciones que posibiliten a todos los alumnos demostrar que pueden movilizar los recursos necesarios para el ejercicio de sus competencias. Estas situaciones, como conjunto de tareas o problemas, deben servir para el reconocimiento de las competencias, mediante su ejercicio. Cada situación comprende, por un lado un contexto asociado a una problemática; por otro, una tarea o conjunto de tareas de actividades de aprendizaje asociadas a conocimientos.

4.1.2. Situaciones y tareas en la evaluación

La evaluación y la enseñanza constituyen actividades en permanente interacción. Las características y elementos constitutivos de una situación de evaluación son:

- Un contexto asociado a una problemática, que puede ser un problema a resolver, una cuestión a tratar o algo a realizar.
- Una tarea o conjunto de tareas y de actividades de aprendizaje que requiere movilizar recursos, así como construir nuevos conocimientos.
- Actividades de aprendizaje ligadas a los conocimientos: adquisición y estructuración de los conocimientos necesarios para la realización de las tareas complejas.

⁸ Modelo multidimensional de evaluación. Este modelo enfatiza la utilización de mediciones múltiples que no atomizan la estimación de lo evaluado y que utilizan medidas directas sobre los resultados del aprendizaje.

- Permite a los alumnos movilizar los recursos internos y externos.
- Integra tres fases de cualquier situación didáctica, preparación, realización, integración.
- Son significativas, variadas, ampliadas.

Por ejemplo, las y los alumnos pueden hacer la actividad “buscar soluciones para disminuir la contaminación en la ciudad”, tema que pertenece a la primera competencia, “Conservar el entorno natural y la salud individual y colectiva”. Esta tarea puede emplearse tanto como medio del aprendizaje como para el reconocimiento de competencias mediante la evaluación. En uno y otro caso exigen estructurar los conocimientos necesarios para la realización de la tarea. Una misma actividad se puede emplear para desarrollar competencias, para juzgar su estado de desarrollo o nivel de competencia alcanzado. En este segundo caso, con una función regulativa, permiten identificar fortalezas y dificultades, proporcionar las oportunas retroacciones o proponer vías de mejora.

Cabe entender una situación problema como “toda tarea compleja, todo proyecto que plantea desafíos a los alumnos, para cuya solución tiene que movilizar sus recursos” (Scallon, 2004:112). Situaciones y tareas a resolver, con distintos grados de complejidad, según su área curricular, grado o etapa, se constituyen en objetos e instrumentos útiles de evaluación. Explotar las situaciones existentes o crear otras nuevas, el asunto es que resulten significativas y atractivas para los estudiantes.

Si bien, las situaciones de evaluación deben ser

diferentes de las empleadas durante el aprendizaje, para que no se convierta en una simple aplicación; tampoco pueden estar tan alejadas una de otra como para no permitir trabajar sobre la misma competencia. Dice Gérard (2008, 60) que justo a esto es a lo que se llama familia de situaciones: situaciones cuyos elementos periféricos difieren, pero cuyos parámetros comunes son similares. Así, la competencia de “conducir un automóvil”, al ejercerla, encuentra situaciones nuevas, pero todas pertenecen a la misma “familia”. Son, por tanto, tareas o situaciones que tienen un nivel de dificultad equivalente, pero que pueden ser resueltas de un modo similar.

Una vez los estudiantes han adquirido los recursos y los aprendizajes puntuales necesarios para desarrollar una competencia, se trata de ejercitarla en situaciones complejas variadas, ya sea con una finalidad de aprendizaje o de evaluación. La noción “familia de situaciones” es de suma utilidad para evaluar competencias que se basan en resolver situaciones similares que conservan el mismo “aire de familia”. Las situaciones adecuadas para la evaluación y el aprendizaje, deben servir tanto para ejercer la competencia como para poder inferirla. Hay situaciones, por ejemplo, un problema matemático, que ponen en juego una sola competencia, para cuya resolución deben movilizar y combinar diferentes recursos. En otros casos, se resuelve un problema, hacer el comentario crítico de una novela en lengua extranjera, acudiendo a varias competencias de una misma área curricular. Por último, hay situaciones que exigen abordarlas mediante varias áreas curriculares, reflejando la complejidad de los problemas concretos a los que los alumnos harán frente en la vida.

4.2. La evaluación de competencias básicas para la vida

Las competencias básicas pueden evaluarse si se sitúan debidamente. Así, la competencia “Actuar con valores en un entorno ciudadano” no puede evaluarse directamente, a menos que se concrete en un conjunto de criterios e indicadores. La evaluación de competencias debe considerar tres factores:

- El nivel de desarrollo de las competencias, dado que las competencias básicas se desarrollan durante varios años. Tardif (2006) distingue seis niveles de desarrollo de una competencia: principiante, novicio, intermedio, competente, maestro, experto.
- El grado de dominio o maestría en cada uno.
- El conjunto de situaciones en las que se pondrán en obra.

La evaluación exige conocer por qué y para qué se hace, determinando lo que se evaluará y cómo se hará, fijando indicadores o referencias para poder analizar y estimar la producción de los alumnos. Aún cuando parezca en exceso complejo, en la elaboración de una prueba de evaluación de competencias, de acuerdo con el marco desarrollado por el grupo de la Universidad de Lovaina, se deberían seguir las etapas siguientes (Gerard, 2008):

1. Definir los objetivos de la prueba y la demarcación a adoptar.
2. Determinar con precisión, para un área curricular y un nivel, la competencia (o el conjunto de competencias) que se evaluarán a partir de la situación.
3. Elaborar una situación de integración que corresponda a la competencia.

4. Asegurarse de que los parámetros de la situación corresponden a los de la familia de situaciones de evaluación previstas.

5. Verificar si la situación moviliza con la competencia los recursos adecuados y previamente aprendidos (saber, saber hacer, etc.).

6. Recurrir a los criterios de evaluación de la competencia, hacer la prueba que permite evaluar los criterios al menos tres veces de manera independiente y determinar los indicadores que convienen.

7. Asegurarse de que la situación de evaluación reúne todas las características.

Como se indicó en el capítulo 3, es necesario crear, desarrollar y validar nuevas formas de evaluación que aseguren que los y las estudiantes están adquiriendo las competencias básicas para la vida.

4.2.1. Determinar y definir una escala de competencias

La recolección de información y su interpretación y juicio se tienen que apoyar en instrumentos. En la medida en que, por naturaleza, las competencias se adquieren en diferentes grados, se requieren escalas de niveles de competencias, definida para cada una y relativa a cada ciclo o etapa. Cada competencia suele tener varias dimensiones con sus correspondientes indicadores de logro. Estos últimos representan las actuaciones que el alumno o alumna debe realizar para valorar el grado de dominio de la competencia.

El Ministerio de Quebec (MEQ, 2006) por ejemplo, presenta escalas de niveles de competencia como referentes sobre las que deben basarse los juicios so-

bre las competencias de los estudiantes en los ciclos o etapas correspondientes. La propuesta de evaluación define para cada dominio o disciplina un conjunto restringido de competencias. Para cada una de ellas se explicita la competencia, su relación con otras o el contexto de realización, sus componentes, los criterios de evaluación y lo que se espera conseguir al finalizar el ciclo. En la enseñanza secundaria determina una escala con cinco niveles de competencia en todas las disciplinas. Cada nivel presenta, a modo de representación general de la competencia, una descripción de las manifestaciones concretas estimadas típicas de los alumnos que la han alcanzado, así como de las pruebas para determinarlo. Además, un nivel engloba los precedentes.

En el capítulo 2, Descripción de las competencias básicas, se presentaron las dimensiones de la competencia. Por ejemplo, la Competencia 2, “Comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe”, está subdividida en cuatro dimensiones: interactuar oralmente; leer comprensivamente; comunicarse por escrito; reconocer, valorar y respetar el multilingüismo del país. Para cada dimensión se plantean indicadores que los estudiantes deberán poder demostrar al finalizar el ciclo diversificado. Sin embargo, como una competencia básica se desarrolla paulatinamente, se deberán definir indicadores de logro específicos para cada área, etapa o grado del sistema de educación formal que permitirán alcanzar las competencias básicas a los jóvenes egresados de diversificado.

Importa subrayar que es el desarrollo de la competencia, determinado en los programas curriculares, lo que permite planificar el aprendizaje y su evaluación

para cada una de las áreas curriculares. Las escalas retoman los elementos ya descritos en la competencia y asignan grados de realización. Obviamente, para su evaluación, el desarrollo de las competencias debe formar parte sustantiva de las prácticas docentes.

4.2.2. Criterios para evaluar la adquisición de las competencias

Los criterios juegan un papel clave en la evaluación de competencias, convirtiéndose en su piedra angular. En efecto, la realización o producción de un alumno tiene que ser leída, vista o interpretada, por el propio alumno o por el docente, a la luz de ciertos criterios o estándares. Sin criterios de calidad en cada ámbito o tarea, no cabría propiamente evaluación alguna. Los criterios son las cualidades a las que deben responder las realizaciones o producciones de los alumnos. En función de unos criterios de calidad se puede juzgar si la actuación de una competencia y su correspondiente realización, tiene unos grados mínimos o excelentes de dominio. Estos criterios, entre otros, han de ser (Gerard, 2008):

- Pertinentes, es decir, deben permitir evaluar verdaderamente si la competencia está dominada o no y de tomar una buena decisión.
- Ponderados, dado que todos los criterios no tienen la misma importancia. Así se puede distinguir entre criterios “mínimos” y “criterios de perfeccionamiento”.
- Poco numerosos, para facilitar el juicio, evitando una multiplicación de puntos de vista. Lo ideal, dice Gerard, a partir de sus experiencias, es utilizar 3 criterios mínimos y 1 criterio de perfeccionamiento.

⁸ Punto de corte. Se refiere al puntaje mínimo que debe obtener un estudiante en una prueba, para que su desempeño sea clasificado en un nivel determinado.

- Independientes, el fracaso o éxito de un criterio no puede entrañar el fracaso o éxito en otro, debe existir una independencia entre ellos.

Cada competencia se evalúa de acuerdo con unos criterios, normalmente de naturaleza cualitativa. Pero también se requiere determinar a partir de cuándo (“umbral de dominio”) se estima que se dominan los criterios fijados. Esto, se denomina estándar de desempeño (Performance standard). El grupo belga de la Universidad de Lovaina (De Ketele, Roegiers, Gerard) propone la regla de 2/3 para evaluar el dominio de una competencia. Se trata de proporcionar al alumno al menos tres ocasiones independientes una de otra de demostrar una competencia en cada criterio. Se considera que un alumno domina un criterio cuando tiene éxito o domina en 2 de las 3 ocasiones ofertadas. Las tres ocasiones o ítems deben tener el mismo nivel de dificultad y versar sobre la misma competencia. Serían ejemplos: tres problemas de la misma dificultad y ámbito, tres ocasiones de efectuar un salto en educación física, tres textos a resumir con parecido nivel de dificultad, tres ocasiones para efectuar una técnica de cálculo, etc.

De este modo, se conjuga el derecho al error en una tarea, que puede no ser accesible a un alumno, y la necesidad de establecer un criterio de éxito relativamente elevado. No se exige, pues, una perfección por parte del alumno: un error no significa un no dominio o fracaso. Sólo un error repetido significa no dominio. Se trata de garantizar al menos 3 oportunidades de demostrar la competencia (proporcionalmente también podrían ser 4 ó 5), considerando que el alumno tiene un grado de dominio si muestra

su maestría en dos ocasiones (o en 3 sobre 4, 3 sobre 5, 4 sobre 6, etc.).

En la evaluación de tareas complejas, es interesante distinguir dos tipos de criterios: criterios mínimos y criterios de perfeccionamiento. Los criterios mínimos son aquellos que deben ser por completo dominados para justificar el éxito, es decir, la adquisición de la competencia. Los criterios de perfeccionamiento no son indispensables, cumplidos los primeros, sirven para indicar el nivel de desempeño, por ejemplo, excelente, tales como presentación, originalidad o precisión. Sin desdeñar los segundos, en cualquier caso, en competencias básicas, lo que importa son los criterios mínimos.

4.2.3. Indicadores de evaluación y niveles de desempeño

Los criterios de evaluación deben ser operados en indicadores. Los primeros suelen moverse en un enunciado general y abstracto, por lo que debe precisarse lo que el criterio significa y, particularmente, los elementos concretos que podrán ser observados, que manifiesten en qué grado han sido logrados. Ésta es la función de los indicadores de logro: aportar información ante las acciones o producciones de las y los alumnos.

Como señala Gérard (2008), si los criterios se establecen para evaluar las competencias, los indicadores permiten concretar los criterios y adecuarlos según la situación. Los indicadores permiten estimar y apreciar el grado de dominio de un criterio en la evaluación. Los indicadores no son nunca mínimos, como pueden serlo los criterios. No se trata de ver

la presencia o ausencia de cada uno de los indicadores, desplazando al propio juicio de evaluación en relación con el criterio. Lo que importa es si el alumno domina y en qué grado, los criterios establecidos para la competencia evaluada y es para esto sirven los indicadores. En una perspectiva certificativa, por ejemplo al final de ciclo, la calificación va vinculada a diferentes niveles de dominio de los criterios.

Los indicadores determinan las etapas o fases de desarrollo de una competencia en el conjunto del programa formativo o etapa educativa. Algunas de las características de los indicadores son (Tardif, 2006):

- Permiten discriminar entre los niveles de competencia.
- Hacen referencia a elementos observables.
- Hacen explícitos los recursos que deberán ser movilizados al servicio de la competencia.
- Posibilitan hacer un juicio “holístico”.

Se requiere de instrumentos para apreciar el desarrollo de competencias en una situación de aprendizaje, para hacer un juicio sobre el desarrollo de competencias en el curso de un ciclo o sobre los niveles de competencias alcanzados al final de un ciclo o curso escolar. Particularmente, importa detectar aquellos aprendizajes críticos que marcan una etapa de desarrollo. De ahí la necesidad de recurrir a indicadores progresivos y terminales de desarrollo en la evaluación de todas las competencias. No obstante, se debe tener cuidado de no ser tan específicos que puedan atomizar los diferentes elementos constitutivos de una competencia y perder el sentido de integración que deben conservar.

...
...

El Ministerio de Educación ya ha definido niveles de desempeño que se utilizan para las evaluaciones nacionales y que debieran también aplicarse para otros ámbitos de evaluación de las competencias básicas. Para establecerlos se ha utilizado la metodología Separador (Bookmark en inglés). Ésta es una forma sistemática de establecer estándares de desempeño basada en el juicio de expertos (maestros con amplia experiencia en el tema) cuyo propósito es establecer puntos de corte⁹ que permitan definir lo que cada estudiante sabe y hace. Los niveles de desempeño establecidos son:

Excelente

- El o la estudiante se desempeña a un nivel superior al criterio de aprobación.
- El desempeño supera el logro de las competencias para el grado.

Satisfactorio

- El o la estudiante se desempeña al nivel de aprobación.
- El desempeño demuestra el logro de las competencias para el grado.

Debe mejorar

- El o la estudiante se desempeña a un nivel cercano al criterio de aprobación.
- El desempeño demuestra una cierta debilidad en el logro de las competencias para el grado.

Insatisfactorio

- El o la estudiante se desempeña a un nivel muy por debajo del criterio de aprobación.
- El desempeño demuestra una debilidad significativa en el logro de las competencias para el grado.

A continuación se presenta un ejemplo de un estándar de desempeño.

Criterios de logro - Lectura Evaluación de graduandos 2006

| Insatisfactorio | Debe mejorar | Satisfactorio | Excelente |
|---|--|--|---|
| <p>En este nivel él o la estudiante no se desempeña a un nivel satisfactorio. Él o ella lee un texto que contiene un vocabulario sencillo y cotidiano. Algunas de las tareas que realiza son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conexiones sencillas entre la información leída y el conocimiento común. • Encuentran el significado de palabras y frases a través del contexto. • Identifica la idea principal que se encuentra al inicio del párrafo. | <p>En este nivel él o la estudiante se desempeña a un nivel cercano pero inferior al satisfactorio. Él o ella lee textos de similar estructura, con un vocabulario familiar y conocido, se les permite resolver planteamientos simples.</p> <p>Algunas de las tareas que realiza son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencias a partir de información que se expresa claramente en el párrafo para hallar el significado de una frase, la idea principal y el tema • Extrae la información que se presenta de manera ordenada dentro de un texto simple, para resolver una secuencia. • Ubica la información que aparece casi al inicio de cada párrafo, para responder a planteamientos de memoria inmediata. | <p>En este nivel él o la estudiante demuestra un dominio en las competencias evaluadas para el grado. Es capaz de leer textos de similar estructura y el vocabulario contenido en el mismo varía de acuerdo a lo expuesto. Este contenido no es siempre familiar.</p> <p>Alguna de las tareas que realiza son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infiere a partir de información que aparece incluida en el texto sin expresarse directamente o por contexto para hallar el significado de una palabra, frase, idea principal y tema de un texto. • Hace conexiones de la información presentada tanto en textos escritos como en textos ícono-verbales (cotienen textos escritos y gráficos), para resolver planteamientos, secuencias y la intención comunicativa del emisor. • Abstrae la idea central que se desarrolla de manera general en el texto. • Reconoce la presencia de información relevante y no relevante para inferir significados, el propósito del autor y el tema. • Compara lo planteado en el texto, para establecer hechos del contenido expuesto en el mismo. | <p>En este nivel él o la estudiante se desempeña a un nivel superior al criterio de satisfactorio. Él o ella lee diversos textos en los que se le presenta un vocabulario no familiar y deben ubicar información no expresada claramente.</p> <p>Algunas de las tareas que realiza son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infiere con exactitud la idea que mejor expresa el mensaje contenido en un párrafo o texto. • Infiere qué información presente en el texto es relevante para resolver planteamientos escritos e ícono-verbales. • Relaciona el contenido de un texto con la experiencia, los conocimientos, las ideas previas para hallar el significado de una palabra o frase. • Sintetiza integrando varias partes de un texto escrito e ícono-verbal para identificar la idea principal, comprender una relación o establecer el significado de una palabra o frase. • Compara, contrasta o categoriza información, teniendo en cuenta varios criterios. • Enfrenta conceptos inesperados y extrae una comprensión exacta de los mismos. |

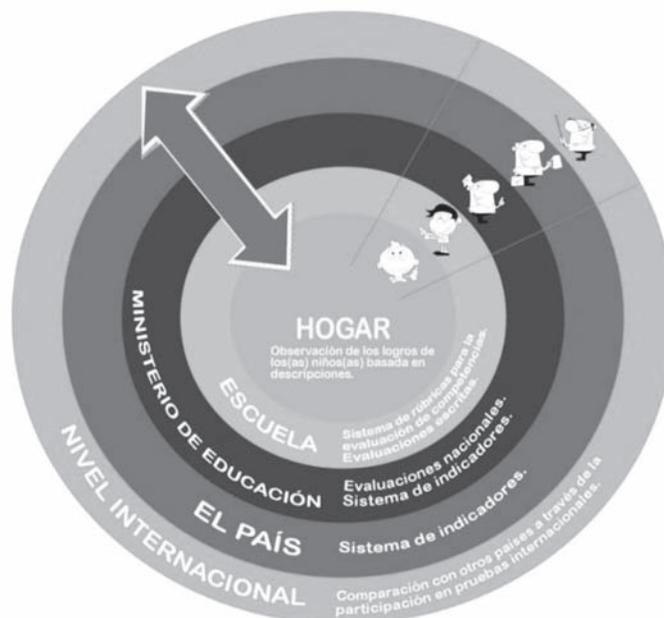
4.3. Evaluación para asegurar el dominio de las competencias básicas para la vida

Un país que apuesta por asegurar competencias básicas para la vida, hasta determinados niveles de dominio, a toda la ciudadanía, paralelamente debe establecer una evaluación externa de la escuela que permita obtener datos representativos, para hacer un diagnóstico de la misma. A la vez, conocidos los resultados, se deben generar las correspondientes dinámicas para una reflexión y un plan de mejora, así como los oportunos apoyos de la administración educativa.

Evaluar competencias implica una tarea que corresponde a diferentes instancias, nacionales e internacionales, según del momento de la vida en que

se encuentre cada ciudadano, esto se explica en el siguiente modelo.

MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA



La evaluación de la escuela debe ser un proceso sistemático de recopilación de información encaminado a conocer el grado de desarrollo de las competencias básicas por los estudiantes y, con ello, la eficacia del sistema educativo, con una doble finalidad:

- Conocer el grado en que la escuela prepara para la vida y en qué medida los estudiantes están suficientemente formados para asumir su papel como ciudadanos y ciudadanas que conforman una sociedad moderna y en la que participan activamente.
- Facilitar información que ayude a los establecimientos escolares en el análisis y la reflexión para mejorar sus proyectos y prácticas educativas, y a la administración, en la toma de decisiones para orientar la política educativa.

Las evaluaciones, tras documentar la situación de los alumnos y las alumnas en cuanto al grado de dominio de las competencias básicas, deberán generar las correspondientes dinámicas de mejora en aquellos casos que se han detectado debilidades o vacíos. Además de rendir cuentas socialmente, será preciso ofrecer las medidas y apoyos oportunos que los capaciten para asegurarlas a sus estudiantes, especialmente, en aquellos contextos social, cultural y económicamente más desfavorecidos. Una política de evaluación de las competencias básicas no se puede defender, si paralelamente no conlleva capacitar a los docentes y actores educativos en general. Una evaluación de centros educativos “auténtica”, ocurre cuando hay formas establecidas para proveer una mejor educación, al tiempo que modos de intervención en aquellos casos en que no sucede. En cualquier caso, no basta limitarse

a definir y seleccionar competencias clave, para posteriormente ver los niveles de desarrollo en la ciudadanía, recíprocamente exige proporcionar los medios y apoyos oportunos para que puedan conseguir tales competencias.

Asegurar que todo ciudadano esté recibiendo la educación que desarrolla el máximo de sus posibilidades no puede dejarse al arbitrio y suerte individual, de la familia, grupo social o sociedad en que vive. Es preciso contar con dispositivos que garanticen la equidad para todos alumnos en el derecho a desarrollar las competencias básicas para la vida. El reto es garantizar a todo estudiante saberes y competencias indispensables que le posibiliten la realización personal y social. Por eso, desde la perspectiva de competencias básicas, es preciso entrar en cómo replantear la evaluación para asegurar a “toda” la población dichas competencias.

Por otra, se ha de contar con dispositivos de evaluación que supervisen en qué medida están siendo asegurados a todos los estudiantes. Los principios de equidad obligan a que todo individuo, especialmente los alumnos y alumnas en mayor grado de dificultad, tenga derecho a esa base cultural común, que debe ser garantizada por la sociedad a través de los poderes públicos.

4.3.1 Evaluación en el aula

El tema de la evaluación por competencias requiere de una revisión cuidadosa de los elementos que forman parte de dicho proceso; la finalidad de la evaluación, los sujetos de estudio, los responsables de la evaluación y los instrumentos a utilizar

adoptan una perspectiva diferente frente al enfoque por competencias.

Tradicionalmente, el fin de la evaluación era, exclusivamente, acreditar a un estudiante en función de si sabía o no sabía; el enfoque, por lo tanto, iba dirigido a medir conocimientos de tipo factual que, por lo general, debían aprenderse de manera memorística. La evaluación se consideraba una etapa final del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual daba escasas oportunidades para que el estudiante pudiera corregir sus errores.

Hablar de evaluación por competencias debe orientar al estudio de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y no únicamente a los resultados obtenidos por los estudiantes al final de proceso. Esto implica someter a valoración los aprendizajes de los alumnos desde las experiencias que realizan, pero también las actividades, los medios y las estrategias utilizadas por los profesores para determinar su eficacia en el proceso. Los sujetos de estudio, por lo tanto, son los estudiantes, los profesores, las metodologías, las actividades y las estrategias de aprendizaje y de enseñanza. En este proceso se hace necesaria la presencia de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, en los cuales el alumno adquiere el protagonismo, como responsable directo de su propio aprendizaje.

En cuanto a los instrumentos o herramientas de evaluación, es importante tener claro que el enfoque por competencias favorece la libertad para el docente en cuanto a la selección de los mismos, siempre y cuando se cuente con claridad acerca de lo que se pretende evaluar. Por años, las pruebas de papel y lápiz han

sido el instrumento por excelencia para medir cuánto sabe un alumno; sin embargo, este tipo de pruebas ha servido para reforzar el carácter memorístico del aprendizaje. Considerando que ser competente implica poder movilizar una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, el aprendizaje memorístico pierde protagonismo y toma relevancia el aprendizaje significativo y funcional que debe hacerse evidente a través de la transferencia de los conocimientos a “familia de situaciones”. Con este último término, empleado a menudo en el ámbito francófono, nos referimos a escenarios cuyos elementos periféricos difieren, pero cuyos parámetros comunes son similares, de manera que evalúen el mismo nivel de desarrollo en una competencia.

Como señalan Zabala y Arnau (2007), las actividades de evaluación de las competencias forman un conjunto definido de acciones para la resolución de las cuestiones que plantea una situación problema más o menos cercana a la realidad del alumno o alumna: “el objetivo de la evaluación consiste en averiguar el grado de aprendizaje adquirido en cada uno de los distintos contenidos de aprendizaje que configuran la competencia, pero con relación a una situación que otorgue sentido y funcionalidad a los contenidos y a las actividades de evaluación” (p. 202).

El o la docente que trabaja desde el enfoque por competencias, tiene la responsabilidad de investigar, usar y adecuar instrumentos y medios muy variados en función de las características de cada competencia, del contexto en el que se esté evaluando y del componente que se desea ponderar (actitudes, conceptos o procedimientos), de manera individual o integrados.

Las listas de cotejo, el portafolio, la resolución de problemas, los proyectos y, por supuesto, la prueba de papel y lápiz, son algunas herramientas con las que puede contar el profesor dentro del aula. Frade, L. (2007), coincide en que es necesario que el profesor disponga de diferentes alternativas de evaluación; sin embargo, enfatiza en la necesidad que todo instrumento o herramienta de evaluación vaya acompañado o validado por una rúbrica, a través de la cual sea posible identificar el nivel de dominio que va alcanzando un estudiante en determinada competencia. El documento Herramientas de evaluación en el aula, MINEDUC 2006 describe los lineamientos que deben tomarse en cuenta, así como técnicas y ejemplos de instrumentos que pueden ser utilizados por los docentes y estudiantes para la evaluación de competencias.

Frade (2007) expone muy claramente que, el desarrollo de una competencia no puede traducirse en términos de si la alcanzó o no; el aprendizaje por competencias está íntimamente relacionado con la zona de desarrollo próximo (ZDP) propuesta por Vigotsky; por lo tanto, no puede considerarse únicamente lo que el alumno puede hacer solo o lo que no puede hacer, sino también lo que puede hacer con ayuda. Esto lleva a considerar también que la adquisición de una competencia es gradual, por lo tanto es necesario considerar niveles de dominio o criterios.

En síntesis, la evaluación por competencias debe basarse en los siguientes principios:

- Tener claridad en cuanto a la competencia que se busca desarrollar desde el área o materia que el

profesor imparte. Esto implica claridad en cuanto a los contenidos conceptuales, las habilidades y las actitudes que integran la competencia en cuestión.

- Establecer, de preferencia, 3 ó 4 criterios de logro y graduarlos de manera que evidencien progreso desde el nivel mínimo hasta el de perfeccionamiento, para luego traducirlos a valoración numérica.
- Para cada criterio de logro, delimitar indicadores específicos que orienten al profesor al momento de determinar el nivel en el que se encuentra el estudiante en relación a la competencia.
- Disponer de herramientas variadas que le ofrezcan oportunidades para evaluar diferentes competencias en diferentes situaciones, y para evaluar determinado componente.
- Las actividades de evaluación deben ser coherentes con las actividades de aprendizaje planteadas durante el proceso. Puede disponerse de variedad de metodologías, siempre y cuando vayan orientadas a la resolución de familia de situaciones (proyecto, estudio de casos, etc.).

La evaluación por competencias, por lo tanto, requiere de profesores investigadores, creativos y comprometidos, que estén dispuestos a innovar y buscar las alternativas más adecuadas para evaluar el desarrollo de competencias en sus alumnos y alumnas. La clave de este proceso radica en la claridad que se tenga acerca de la competencia a desarrollar y los criterios de logro que se esperan para la edad, desarrollo y grado académico del estudiante.

4.3.2 Evaluación del programa de competencias básicas para la vida

La propuesta de enfoque curricular de competencias básicas para la vida puede ser considerada, conjuntamente, como una innovación curricular y un programa que, como tal, debe planificar su propia evaluación, con el fin de proporcionar información de la cual se deriven criterios útiles para la toma de decisiones en su implementación y desarrollo. De acuerdo con esto, la investigación sobre la evaluación de un programa debería proporcionar una descripción del estado, situación o nivel de cada uno de los componentes del currículum o programa. Esta descripción pretende determinar aquellos factores que facilitan o dificultan el desarrollo y funcionamiento de un programa, el logro de sus objetivos, etc. La evaluación se dirige, entonces, no sólo a la determinación de los resultados finales de la propuesta de competencias básicas para la vida, sino a comprender, en función de cómo ha sido diseñado y puesto en práctica, cómo está funcionando, para señalar las posibles mejoras a introducir.

Madaus y Kellaghan (1992) estiman necesaria una evaluación formal del currículum, que los profesores suelen hacer informalmente, dado que su preocupación principal es la evaluación del nivel de logro de los alumnos. En la práctica, señalan, el modelo de objetivos pretendía ser un instrumento para ayudar a los profesores a evaluar el currículum, a través de la operación de los resultados. Pero una evaluación amplia del currículum debe focalizarse en una variedad de aspectos, tantos como campos de éste. El modelo CIPP de Stufflebeam, por ejemplo, recoge cuatro (Contexto y evaluación de necesidades, input, proce-

so y producto); Stake distingue tres elementos sobre los que centrar el proceso de evaluación (antecedentes, transacciones alumnos–profesor, y resultados). A pesar de la variedad de aspectos o dominios y métodos, Madaus y Kellaghan (1992) proponen seis componentes fundamentales del currículum que deben ser evaluados, que se recogen en el siguiente Cuadro.

1. Contexto: partir del contexto de desarrollo del currículum, como las características de los alumnos (nivel cognoscitivo, destrezas, necesidades e intereses), también la concepción educativa del centro y de la sociedad, naturaleza de la materia y psicología del aprendizaje. Este contexto es relevante para evaluar la adecuación de los objetivos, materiales, los procedimientos empleados y los resultados obtenidos.
2. Objetivos generales: aunque es difícil definirlos y operarlos, por su dependencia con concepciones valorativas (educativas y sociales), es preciso hacerlo como criterios necesarios de evaluación.
3. Objetivos específicos de las áreas curriculares o unidades didácticas: trasladar los objetivos generales, como decía Taba, a las materias de enseñanza con objetivos específicos adaptados al contenidos de los cursos y necesidades particulares de grupos de estudiantes.
4. Materiales curriculares: el currículum planificado se concreta en los materiales curriculares empleados. Un conjunto de cuestiones pueden plantearse en la evaluación de los materiales; elementos que incluye, si son guías para el desarrollo, si desarrollan otros objetivos no pretendidos, etc.
5. Transacciones y procesos: los procesos y la interacción en clase deben ser evaluados, en relación con los restantes elementos, normalmente con metodologías cualitativas.
6. Resultados: el fin último de la evaluación curricular es qué resultados producen en los alumnos los elementos anteriores. No todos los modelos dan el mismo énfasis, a si deben evaluarse sólo en función de los objetivos explícitos o también de los no intencionados o dimensiones contextuales.

Cuadro. Seis componentes principales en la evaluación del currículum

La evaluación tanto del currículum como del desarrollo curricular, incluyendo el enfoque basado en competencias, debe suponer:

1. *Evaluación durante el proceso de planificación del currículum, tanto de la adecuación y validez del “prototipo de diseño curricular” empleado, como del propio proceso de planificación.*
2. *Evaluación durante el proceso de implementación. Importa, en primer lugar, ver qué factores contextuales afectan a la puesta en práctica, política educativa, apoyos y recursos externos e internos, estrategias que favorecen el cambio, condiciones a nivel de centro, etc. Estos factores condicionarán la forma cómo los profesores reconstruyan el currículum en la práctica. Además, un programa se implementa más decididamente cuando existe un apoyo de la comunidad local, particularmente padres, y otras organizaciones.*
3. *Evaluación a largo plazo. Evaluar el desarrollo de un currículum a largo plazo es evaluar el impacto de un programa.*

Según la fase en que se encuentre el desarrollo del currículum se requerirán distintos tipos de evaluación para contribuir al propio desarrollo y empleo exitoso del nuevo programa. Por eso, la evaluación de un programa no puede cifrarse en constatar el estado en que se encuentra, “de” la mejora producida; debe proveer aquellas acciones y apoyos necesarios a la base, centros y profesores, “para” incrementar el propio desarrollo. Se sabe que, si bien cabe evaluar qué resultados tienen diferentes cursos, programas o materiales en los alumnos, para que estos efectos persistan en el tiempo, también deben ser apoyados durante su puesta en práctica; de lo contrario, las pretensiones

innovadoras de un programa irán decreciendo por la tradicional (y natural) tendencia de los docentes a adaptarlos a las prácticas habituales.

Desde una perspectiva procesal, Fullan (1992) sitúa cuatro componentes en la evaluación de una innovación curricular:

- La innovación: definir y describir en términos específicos los componentes de la innovación o programa.
- Los factores que han afectado a la implementación.
- Cuál es el estado actual del cambio en la práctica en un tiempo dado; uso de la innovación.
- El impacto de la puesta en práctica en el aprendizaje de los alumnos, actitudes, capacidad organizativa y otros resultados.

En esta perspectiva procesal es muy importante incluir en el diseño de la evaluación los factores planificados (estratégicos) y no planificados (contextuales) que están operando en la situación y que pueden explicar el desarrollo que se haya podido hacer de los potenciales de la innovación. Importa no sólo examinar el desarrollo curricular a la luz de los objetivos de la innovación, sino más prioritariamente qué otras consecuencias, no planificadas, ha tenido la innovación. La evaluación juzga los posibles resultados en función de cómo ha sido el proceso de planificación e implementación. Se suelen emplear procedimientos abiertos, cualitativos, que permitan describir qué cambios introducidos en la práctica han resultado exitosos.

Entrevistas, con diseñadores de la innovación, facilitadores y usuarios; escalas de observación, cuestionarios y análisis de contenido. Una metodología mixta de recolección de datos que permita integrar las perspectivas de los diversos agentes implicados, al tiempo que implicarlos en el propio proceso de investigación e interpretación, suele ser especialmente adecuada.

Por su parte, la evaluación de un programa se realiza para tomar decisiones y valorar si el programa ha conseguido alcanzar los objetivos para los que se puso en marcha o ha dado lugar a otros efectos o resultados, positivos o no. Por ello, es necesario identificar los objetivos del programa y necesidades de los participantes, establecer unos indicadores, recoger datos relativos a las variables o indicadores seleccionados, y ver qué objetivos se han alcanzado, juzgando el valor o mérito en su consecución. De acuerdo con una conocida distinción establecidas en 1967 por Scriven, “evaluación formativa” es aquella que, durante el desarrollo de un programa, provee información útil para mejorarlo. “Evaluación sumativa” es usada al final del programa para proveer juicios a los potenciales consumidores sobre su valor o mérito. En principio, pues, se diferencian por las audiencias a que van dirigidas y por el uso que se hace de la información. Las audiencias en el caso de la evaluación formativa es el personal inmerso en el programa, en la evaluación sumativa la audiencia incluye a los potenciales concernidos (alumnos, profesores y otros profesionales), aquellos que lo financian, y supervi-

sores. La evaluación formativa sirve para tomar decisiones sobre el desarrollo del programa, mientras que en la sumativa las decisiones conciernen sobre si continuar con el programa o darlo por finalizado, extenderlo o adoptarlo, etc.

Por último, existen diversos criterios y clasificaciones sobre los aspectos de un programa que deban ser objeto de evaluación. Por su carácter comprensivo, se hará una triple distinción en la evaluación de programas (Aguilar y Ander-Egg, 1992), de acuerdo con el siguiente cuadro:

| Evaluación del diseño y conceptualización del programa | Evaluación de la instrumentación y seguimiento del programa (Eval. del proceso) | Evaluación de la eficacia y eficiencia del programa (Eval. de resultados) |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del estudio-investigación. • Evaluación del diagnóstico. • Evaluación de la concepción y diseño del programa. | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la cobertura. • Evaluación de la implementación. • Evaluación del ambiente organizativo en que se desarrolla. • Evaluación del rendimiento del personal. | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la eficacia o efectividad del programa (resultados) y de su impacto. • Evaluación de la eficiencia del programa o evaluación de la rentabilidad económica. |
| Fase de formulación del programa y planificación de la intervención. | Cuando ya se ha puesto en marcha el programa, durante su ejecución. | Cuando el programa lleva funcionando largo tiempo y/o al terminarlo. |

Cuadro. Dimensiones en la evaluación de programas

(a) *Evaluación del diseño y conceptualización del programa.* Se juzga la pertinencia formal y potencial de un programa, se toma en cuenta la coherencia interna entre sus componentes (finalidades, objetivos, contenidos, metodología, recursos, tiempo, destinatarios) y las necesidades que pretende cubrir o satisfacer. Esto debe implicar estudiar en función de

qué diagnóstico se ha establecido, así como el diseño y conceptualización del programa, para ver en qué grado responde a la situación problema que se pretende resolver. En la base de la formulación de un buen programa suele haber un diagnóstico acertado de la situación. Así son cuestiones a responder: si fue adecuado el diseño, si se han diagnosticado bien los problemas y necesidades, se han tenido en cuenta los recursos disponibles, el perfil de los destinatarios, si el programa elaborado es coherente con el diagnóstico, son congruentes los objetivos, contenidos y metas.

(b) *Evaluación de la instrumentación y seguimiento del programa* (evaluación del proceso). Una vez en marcha el programa, es preciso ver cómo está funcionando, en su dimensión global o en algunos aspectos puntuales. Esta evaluación suele comprender: (i) cobertura, en qué medida alcanza a la población objeto, es accesible o aceptado. (ii) Implementación, si se está poniendo en práctica lo planificado y si los medios son necesarios, suficientes, idóneos o eficaces. (iii) Evaluación del ambiente organizativo, donde se desarrolla si el centro favorece o dificulta la marcha del programa, en sus aspectos estructurales o funcionales. (iv) Evaluación del rendimiento del personal, capacidad, competencia y habilidad del personal para llevar a cabo el programa.

Son cuestiones a responder si el programa llega a la población objeto del mismo, cómo participa la gente en el programa, si se está implementando de acuerdo con el diseño, si se están utilizando adecuadamente los recursos, si el personal tiene la competencia, conocimientos y habilidades requeridas,

cuál es el nivel de satisfacción, si la organización de los recursos humanos, materiales y organizativos es adecuada, etc.

(c) *Evaluación de la eficacia y eficiencia* (evaluación de resultados). Analizar en qué medida se están alcanzando los resultados previstos, sin desdeñar los posibles resultados no previstos. Referida a los usuarios o beneficiarios del programa, se ve tanto la rentabilidad o eficiencia como el impacto que tiene. Se pretende responder a cuestiones como si es efectivo el programa para conseguir los objetivos, la opinión de los usuarios sobre el programa, su grado de aceptación y participación, cuáles son los costos, relación entre resultados y recursos invertidos.

4.3.3 Evaluación de competencias básicas para la vida en el ámbito nacional

Al evaluar las competencias básicas para la vida en el ámbito nacional deben considerarse dos áreas, la primera como parte del sistema educativo nacional y la segunda como país. A continuación se describe cada una de estas áreas.

Evaluación nacional

El Ministerio de Educación debe ser el ente rector que desarrolle una propuesta de evaluación de competencias básicas para la vida, que se aplique al finalizar grados ciclos e ir con esto monitoreando el avance y haciendo propuestas de mejora. Para ello se sugiere hacer una revisión de la correspondencia de las pruebas con las que ya se cuenta y las competencias básicas para la vida, crear aquellas pruebas

para áreas que no estén contempladas, definir la temporalidad y población para su aplicación, así como el uso de los resultados que se obtengan.

Es importante resaltar que las pruebas aplicadas por el Ministerio de Educación deberán abarcar no solamente aspectos evaluables con lápiz y papel, sino crear variedad de instrumentos que permitan evaluar cada una de las competencias básicas para la vida.

Los resultados de las evaluaciones pueden usarse para:

- Mejora al PEI de cada centro educativo.
- Profesionalización docente.
- Desarrollo de materiales de apoyo curricular.
- Cambios curriculares.
- Toma de decisiones de certificación de centros educativos.

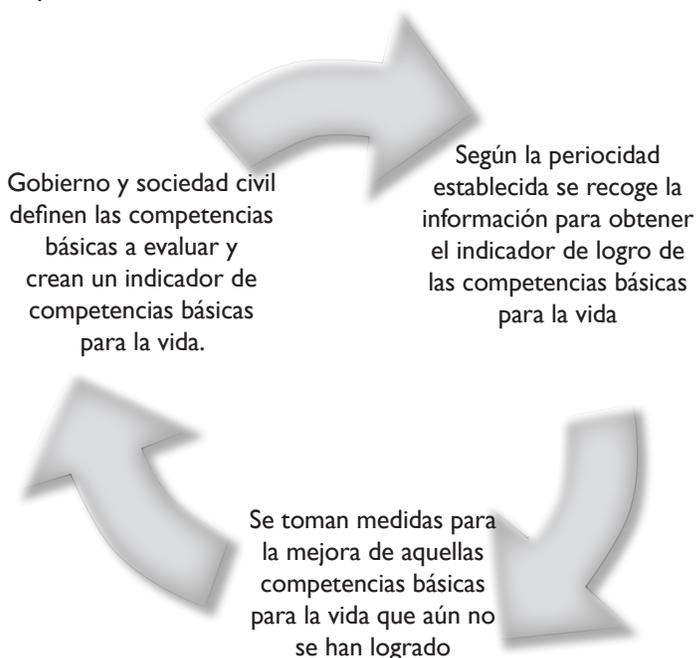
Lo anterior implica que el Ministerio de Educación a través de la Dirección responsable de los procesos de evaluación propicie los dispositivos legales y económicos que amparen las evaluaciones y su uso para la toma de decisiones, así como la creación de mecanismos de difusión de resultados para que la comunidad educativa conozca el estado en el que se encuentra el desarrollo de competencias básicas para la vida.

Evaluación del país

Dado que las competencias básicas para la vida se siguen desarrollando después de haber egresado del sistema educativo nacional, es importante que se establezca un sistema de indicadores nacionales del lo-

gro de éstas. Para ello deben considerarse los pasos siguientes:

1. Selección de las competencias básicas para la vida que deberán ser tomadas en cuenta en el sistema de indicadores nacionales.
2. Selección de las entidades que aportarán información al sistema de indicadores: Entidades estatales como el Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo; empresas, sociedad civil, universidades, centros de investigación, entre otros.
3. Creación de los indicadores a medir.
4. Definición de los instrumentos y de la periodicidad de recolección de información.
5. Sistema de análisis de los resultados de los indicadores.
6. Sistema de divulgación y uso de los resultados para la toma de decisiones.



4.3.4 Evaluación de competencias básicas para la vida en el ámbito internacional

Para obtener un punto de comparación, Guate-

mala como país debe fomentar la participación en estudios internacionales con el objetivo de:

1. Comparar internacionalmente los resultados de los y las estudiantes guatemaltecos.
2. Evaluar el impacto de las políticas educativas del gobierno.
3. Retroalimentar el currículo nacional.

Las evaluaciones internacionales cuentan con

referentes que orientan el enfoque de cada una de ellas. Algunas tienen como referente el currículo de los países participantes y evalúan el logro de los aprendizajes. Otras están referidas a competencias y evalúan el logro de éstas.

Entre los estudios internacionales que se realizan con relación al currículo y a competencias están:

| Evaluación | Definición | Objetivo | Población | Dominio |
|--|---|---|---|---|
| TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) | Estudio sobre las tendencias en el aprendizaje de matemáticas y ciencias. A través de mediciones periódicas, se pretende evaluar el aprendizaje de los estudiantes de los distintos sistemas educacionales con relación a contenidos incluidos en los currículos de la mayoría de los países. | Comparar los sistemas educacionales de los países participantes, en términos del aprendizaje de los estudiantes y explicarlo en base a ambientes culturales, prácticas pedagógicas, objetivos curriculares y organización escolar en los diferentes sistemas. | Estudiantes que cursen los grados 4°, 8° y 12°. | Está referida al currículo. Evalúa contenidos de ciencias y matemáticas, especifica las siguientes subáreas de matemáticas: números, álgebra, medición, geometría y estadísticas. Las subáreas especificadas para ciencias son: biología, química, física, geociencias y ciencias del medio ambiente. |
| PISA (Programme for International Student Assessment) | Es un estudio que evalúa cada tres años en los países de la OECD, los conocimientos y habilidades de los alumnos de 15 años en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. | Este estudio pretende medir las capacidades básicas que se requieren para desempeñarse efectivamente en sociedad y, por tanto, no se trata de una prueba ceñida a algún currículum educacional. Su objetivo es medir la capacidad de los estudiantes para aplicar, proyectar y relacionar el conocimiento adquirido, a través de preguntas referidas a situaciones cotidianas. Junto con evaluar los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por los estudiantes, el estudio pretende identificar los factores asociados a estos logros, con el objetivo de orientar el desarrollo de las políticas educativas. Las comparaciones periódicas del desempeño de los estudiantes, posibilitan la evaluación de políticas educativas de tipos de sistemas. | Todos los estudiantes de 15 años de edad que cursen entre 7° grado y el último grado de educación secundaria. | Evalúa el desarrollo de conocimientos y habilidades en lectura, matemáticas y ciencias, enfatiza un dominio diferente en cada ciclo. En el año 2000-01 (primer ciclo) el dominio central fue lectura. El segundo ciclo corresponde al año 2003 está incorporada un área que integra los tres dominios básicos, denominada resolución de problemas. En el tercer ciclo, 2006, el dominio central fue ciencias. |

| Evaluación | Definición | Objetivo | Población | Dominio |
|---|--|--|--|---|
| ICCS (Estudio Internacional de Educación Cívica) | Busca examinar y analizar en forma comparativa, el modo en que los jóvenes se están preparando para asumir sus roles como ciudadanos en sociedades democráticas, tratando de establecer la influencia de los sistemas escolares, las familias, los medios de comunicación y otros agentes. | Investiga de qué manera los jóvenes están preparados para asumir sus roles como ciudadanos. | El estudio se aplica a estudiantes de segundo básico. | Los cuatro ejes temáticos del estudio son: sociedad y sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica, e identidades cívicas. |
| SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) | El SERCE es un estudio regional sobre el logro de los aprendizajes que alcanzaron los alumnos de tercero y sexto año de EGB de los países de Latinoamérica. Es conducido por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la UNESCO, en colaboración con los Ministerios de Educación de los países que participan en él. | Comparar los rendimientos de los y las estudiantes participantes en lectura, escritura, matemáticas y ciencias. | Estudiantes de 3°. y 6°. Primaria. | Está referido al currículo. Evalúa lectura, escritura, matemáticas y ciencias. |
| PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) | El estudio PIRLS (<i>Progress in International Reading Literacy Study</i> , traducido al español como “Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora”), es el tercer estudio de la IEA sobre el aprendizaje de la lectura. Adopta una secuencia de realización cada cinco años, el estudio se aplicó en 2006 y lo será de nuevo en 2011. | Su objeto es la evaluación comparativa entre distintos países de la comprensión lectora en alumnos de cuarto curso de educación primaria. Para ello, además de la prueba de evaluación propiamente dicha, recoge mediante cuestionarios una amplia información sobre el contexto educativo (currículo, recursos, organización y práctica docente, etc.) y familiar del alumno (estatus sociocultural y actitudes de la familia hacia la lectura) que permite interpretar mejor los datos sobre la adquisición de la competencia lectora. | Evalúa la comprensión lectora al finalizar el cuarto año de la educación primaria, es decir, el curso que en cada país; corresponde al cuarto año de escolarización del ISCED I (<i>International Standard Classification of Education</i>). | Evalúa la competencia lectora. Esto incluye la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas, construir significado a partir de una variedad de textos, leer para aprender y para disfrute personal. |



A continuación se presenta la relación de estas evaluaciones internacionales y las competencia básicas para la vida que se han definido para Guatemala:

| Competencia básica para la vida | TIMSS | PISA | ICCS | SERCE | PIRLS |
|--|-------|------|------|-------|-------|
| Conservar el entorno natural y la salud individual y colectiva. | X | X | | X | |
| Comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe. | X | X | | X | X |
| Competencia matemática. | X | X | | X | |
| Utilizar la tecnología de manera productiva. | | | | | |
| Relacionarse y cooperar con un conjunto de personas. | | | X | | |
| Actuar con valores en un entorno ciudadano. | | | X | | |
| Competencia de especializarse. | | | | | |
| Aplicar principios aprendidos a la práctica en contextos específicos y cotidianos. | X | X | X | X | |
| Actuar con autonomía e iniciativa personal. | | | | | |
| Aprender a aprender. | | | | | X |

Guatemala ha participado en las evaluaciones de SERCE e ICCS. Sin embargo, es importante hacer una revisión exhaustiva de los aportes que puede generar cada evaluación nacional e internacional y determinar la factibilidad, beneficios, retos y momento adecuado para participar en las mismas.

Anexos

Anexo I. Cuadro comparativo de competencias básicas para la vida y las competencias marco establecidas en el Currículo Nacional Base

El Comité Técnico hizo un análisis y comparación de las competencias básicas para la vida y las competencias marco que se establecen en el CNB. A continuación se presenta un cuadro que sintetiza la relación entre las mismas.

| Competencias básicas para la vida | Competencias marco del Currículo Nacional Base |
|--|--|
| <p>Competencias 1: Conservar el entorno natural y la salud individual y colectiva. Concierne a un conjunto de dimensiones entorno a la comprensión y conservación del entorno natural, así como a la conservación de la salud.</p> | <p>Competencia 9: Contribuye al desarrollo sostenible de la naturaleza, la sociedad y las culturas del país y del mundo.</p> <p>Competencia 10: Respeta y practica normas de salud individual, seguridad social y ambiental, a partir de su propia cosmovisión y de la normativa nacional e internacional.</p> <p>Competencia 14: Practica y fomenta la actividad física, la recreación, el deporte en sus diferentes ámbitos y utiliza apropiadamente el tiempo.</p> |
| <p>Competencia 2: Comunicarse en un medio multicultural y plurilingüístico. Se refiere al conjunto de habilidades estrategias y conocimientos para hablar, escribir, dialogar y escuchar, y leer en ámbitos significativos de la actividad social.</p> | <p>Competencia 4: Se comunica en dos o más idiomas nacionales, uno o más extranjeros y en otras formas de lenguaje.</p> <p>Competencia 7: Utiliza el diálogo y las diversas formas de comunicación y negociación, como medios de prevención, resolución y transformación de conflictos respetando las diferencias culturales y de opinión.</p> |
| <p>Competencia 3: Competencia matemática. Se refiere a las capacidades de los estudiantes para analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando resuelven o enuncian problemas matemáticos en una variedad de situaciones y dominios.</p> | <p>Competencia 3: Utiliza el pensamiento lógico, reflexivo, crítico propositivo y creativo en la construcción del conocimiento y solución de problemas cotidianos.</p> |
| <p>Competencia 4: Utilizar la tecnología de manera productiva. Se refiere a las capacidades en el ámbito de la tecnología, utilizarla productivamente, así como una comprensión de la incidencia que tienen la ciencia y la tecnología en la naturaleza y en los procesos sociales.</p> | <p>Competencia 5: Aplica los saberes, la tecnología y los conocimientos de las artes y las ciencias propias de su cultura y de otras culturas, enfocadas al desarrollo personal, familiar, comunitario, social y nacional.</p> |
| <p>Competencia 5: Relacionarse y cooperar con un conjunto de personas. Se refiere a la necesidad, para una mayor cohesión social, de que las personas tengan la competencia de interactuar con otros de modo cooperativo y responsable.</p> | <p>Competencia 8: Respeta, conoce y promueve la cultura y la cosmovisión de los Pueblos Garífuna, Ladino, Maya y Xinca y otros pueblos del mundo.</p> <p>Competencia 15: Vivencia y promueve la unidad en la diversidad y la organización social con equidad, como base del desarrollo plural.</p> |

| Competencias básicas para la vida | Competencias marco del Curriculum Nacional Base |
|---|--|
| <p>Competencia 6: Actuar con valores en un entorno ciudadano. Se refiere a la necesidad de formar a las jóvenes generaciones en valores ciudadanos, promueve el conocimiento de la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía participativa en una sociedad plural, así como a contribuir a su mejora.</p> | <p>Competencia 1: Promueve y practica los valores en general, la democracia, la cultura de paz y el respeto a los Derechos Humanos Universales y los específicos de los Pueblos y grupos sociales guatemaltecos y del mundo.</p> <p>Competencia 6: Utiliza críticamente los conocimientos de los procesos históricos desde la diversidad de los pueblos del país y del mundo, para comprender el presente y construir el futuro.</p> |
| <p>Competencia 7: Competencia de especializarse. Se refiere a la especialización necesaria para insertarse en el mundo económico y laboral y satisfacer las necesidades básicas personales y familiares. Se requiere un conocimiento del área, producto o trabajo específico que la persona seleccione y/o tenga a su alcance.</p> | |
| <p>Competencia 8: Aplicar principios aprendidos a la práctica en contextos específicos y cotidianos. Su carácter es metacognitivo (uso reflexivo del conocimiento), referida a la capacidad de transferir conocimiento a la práctica.</p> | |
| <p>Competencia 9: Actuar con autonomía e iniciativa personal. Se refiere a la capacidad de elegir con criterio propio, de llevar a cabo proyectos y acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales en el ámbito personal, como social y laboral. Incluye la capacidad de hacer seguimiento y cumplir los planes que la persona formule para su propia vida, protagonizar propuestas y proyectos de diferente índole y alcance, ser capaz de autonomía e iniciativa y de cooperar con los demás.</p> | <p>Competencia 2: Actúa con asertividad, seguridad, confianza, libertad, responsabilidad, laboriosidad y honestidad.</p> <p>Competencia 11: Ejerce y promueve el liderazgo democrático y participativo, y la toma de decisiones libre y responsablemente.</p> |
| <p>Competencia 10: Aprender a aprender. Se refiere a la capacidad de iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Es la disposición de organizar su propio aprendizaje, individualmente o en grupo.</p> | <p>Competencia 13: Manifiesta capacidades, actitudes, habilidades, destrezas y hábitos para el aprendizaje permanente en los distintos ámbitos de la vida.</p> |
| <p>Nota: En el proceso de investigación realizado se evidencia que, a pesar que los guatemaltecos reconocen la importancia de las competencias artísticas y culturales, no consideran que las mismas sean básicas o fundamentales para la vida.</p> | <p>Competencia 12: Valora, practica, crea y promueve el arte y otras creaciones culturales de los Pueblos Garífuna, Ladino, Maya, Xinka y de otros pueblos del mundo.</p> |

Anexo 2. Etapas para el desarrollo de un programa por competencias

1. Determinación de las competencias
 - Construir una concepción compartida del concepto de competencia.
 - Seleccionar las competencias en que se basa el programa.
 - Construir una representación compartida del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación de aprendizajes.
 - Determinar el grado de profesionalización buscada al término de la formación en los programas técnicos.
 - Determinar el grado de desarrollo general fijado como meta al término de la formación.
 - Establecer una secuencia válida de intervenciones sobre las competencias.
2. Determinación del grado de desarrollo esperado al final de la formación
 - Determinar el grado de desarrollo esperado de cada una de las competencias al término de la formación.
 - Situar cada competencia en una posición central o periférica en relación a su contribución a las finalidades del programa.
3. Determinación de los recursos internos a movilizar
 - Determinar el conjunto de los recursos internos (conocimientos, actitudes, conductas) retenidos como objetivos de aprendizaje.
 - Distinguir los aprendizajes esenciales de los periféricos o secundarios.
4. Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación
 - Determinar la frecuencia de intervenciones sobre cada una de las competencias.
 - Determinar el orden de las intervenciones sobre cada una de las competencias.
 - Documentar la complementariedad entre las competencias integradas en cada uno de los períodos o sesiones.
 - Documentar la continuidad de cada competencia en el conjunto de las sesiones.
 - Determinar los recursos internos que serán objeto de aprendizaje respecto de cada una de las competencias en cada sesión.
 - Circunscribir los indicadores de desarrollo relativos a cada competencia al término de cada una de las sesiones.
5. Determinación de la metodología didáctica
 - Seleccionar una o más metodologías didácticas coherentes con las orientaciones y las finalidades del programa.
 - Determinar la naturaleza y la duración de cada una de las actividades de aprendizaje.
6. Determinación de las modalidades de evaluación
 - Distinguir las evaluaciones en el curso de la formación de las evaluaciones al término de la formación.
 - Establecer (operacionalmente), si es necesaria, una evaluación para la certificación.
 - Determinar las modalidades de evaluación de los aprendizajes durante la formación.
 - Determinar los actores responsables de la evaluación de los aprendizajes durante la formación.
 - Determinar las modalidades de evaluación de aprendizajes al término de la formación.
 - Determinar los actores responsables de la evaluación de los aprendizajes al término de la formación.
 - Establecer operacionalmente las modalidades de evaluación de los recursos internos desarrollados por los estudiantes.
7. Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes
 - Determinar los cambios inducidos por el nuevo programa sobre la organización del trabajo de los docentes.
 - Constituir los equipos de docentes responsables de los aprendizajes en cada período de formación.
 - Determinar los cambios inducidos por el nuevo programa sobre la organización del trabajo de los estudiantes.
 - Determinar todo lo que se necesita implementar para apoyar a los estudiantes en la adopción de la nueva cultura de aprendizaje instaurada por el programa.
8. Establecimiento de modalidades de seguimiento de los aprendizajes
 - Establecer las modalidades de seguimiento de los aprendizajes sobre el conjunto de la formación.
 - Determinar las modalidades de apoyo de los aprendizajes por parte de diversos estudiantes.
 - Determinar las modalidades de contribución de los docentes a la concienciación y la objetivación de los estudiantes en relación a su trayectoria de desarrollo.

Fuente: Tardif, 2008

Glosario

Actitud. (contenidos actitudinales). Predisposición a actuar de determinada manera.

Actitudinal (contenido). Comprende tanto las *actitudes* o disposiciones necesarias para adquirir determinados contenidos, como aquellos *hábitos* y *valores* propiamente morales. Igualmente suele incluirse, en sentido amplio, toda la dimensión afectiva y emocional.

Capacidad. Término utilizado, a menudo, como un saber hacer. Se suele aceptar que, por orden creciente, en primer lugar estaría la habilidad, en segundo lugar la capacidad, y la competencia se situaría a un nivel superior e integrador. *Capacidad* es, en principio, la aptitud para hacer algo. Todo un conjunto de verbos en infinitivo expresan capacidades (analizar, comparar, clasificar, etc.), que se manifiestan a través de determinados contenidos (analizar algo, comparar cosas, clasificar objetos, etc.). Por eso son, en gran medida, transversales, susceptibles de ser empleadas con distintos contenidos. Una competencia moviliza diferentes capacidades y diferentes contenidos en una situación. La competencia es una capacidad compleja, distinta de un saber rutinario o de mera aplicación.

Certificación (de competencias). Reconocimiento formal de los conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias, de acuerdo con unos indicadores de logro, independientemente de la forma como hayan sido adquiridas. En el ámbito laboral supone certificar la cualificación de una persona para desempeñar determinada ocupación.

Ciudadanía. En *sentido descriptivo*, el estado legal que garantiza la pertenencia a una comunidad política o nación. Como tal, garantiza un conjunto de derechos y deberes para los miembros reconocidos como ciudadanos. Además, en *sentido normativo*, que es el que más importa educativamente, la ciudadanía implica la condición de participar activamente en los asuntos públicos, de modo autónomo y asumiendo las responsabilidades que le correspondan. Un ciudadano es alguien que pertenece plenamente a su comunidad, que tiene en virtud de ello ciertos derechos y los correspondientes deberes, y que participa activamente en la vida pública. *Estatus legal* que otorga un conjunto de derechos y deberes, *pertenencia a una comunidad* con una identidad propia y *capacidad para participar* son, pues, tres caracteres que definen una concepción actual de “ciudadanía”.

Cognitivo (conocimiento). La dimensión cognitiva está formada por *conceptos* como construcciones o imágenes, que representan la realidad mediante clases o categorías. Está formada igualmente por un conjunto de procesos (percepción, memoria, lenguaje, pensamiento). A nivel más abstracto, también los *principios*, que relacionan o ligan determinados hechos o conceptos de un modo determinado.

Competencia. Es la capacidad para actuar de manera pertinente ante una situación compleja, movilizándolo de manera integrada los recursos necesarios para resolverla de modo adecuado. Tiene una doble dimensión: a) posesión de un conjunto de *recursos* o *capacidades* (cognitivos, de procedimientos y de actitudes), y b) *capacidad para movilizarlos* en una situación de acción.

Competencias laborales (o profesionales).

También denominadas técnicas o vocacionales. La puesta en acción, en una situación profesional, de capacidades que permiten ejercer convenientemente una función o actividad. A nivel de currículum, las competencias que debe poseer un estudiante del nivel diversificado para desarrollar tareas especializadas en el ámbito laboral o técnico. Las competencias profesionales se construyen tanto en la formación inicial como en el propio ejercicio profesional. Se diferencian de las competencias básicas para la vida en tanto que son específicas para ciertas tareas y contextos, en una buena formación presuponen dichas competencias básicas.

Competencias transversales. Son competencias que, a modo de recursos, configuran un saber hacer que se puede emplear en múltiples situaciones, por ser comunes o genéricas para todas ellas. Se emplea este término cuando se pone el acento en la dimensión de ser comunes a las distintas disciplinas.

Cualificación (laboral o profesional). Saber hacer necesario para un trabajo determinado, cuyas cualidades pueden ser especificadas y evaluada su adquisición, que certifica poseer la correspondiente cualificación (conjunto de saberes hacer y técnicas reconocidas en una formación y sancionadas por un diploma). En contraste con cualificación, “competencia” profesional es más amplio o polivalente, por su mayor capacidad para adaptarse a un conjunto de situaciones, con un mayor grado de autonomía profesional.

Currículum. Conjunto de experiencias, planificadas o no, que tienen lugar en los centros educativos como posibilidad de aprendizaje del alumnado. Una

perspectiva *tradicional* acentúa el carácter de plan (con elementos como objetivos, contenidos, metodología y evaluación), frente a un enfoque *práctico* que destaca las experiencias vividas en el proceso educativo.

Declarativo (contenido). Información sobre hechos o datos (*conocimiento factual*), en otros casos conceptos o ideas, conocidos conscientemente y que se pueden recoger o memorizar en proposiciones o enunciados. Además del ámbito factual están, como componentes propiamente cognitivos, el conocimiento de conceptos y principios (ver “cognitivo”). En sentido estricto, el conocimiento factual forma el primer nivel del conocimiento cognitivo; en sentido amplio, como hace el CNB, comprende también el conceptual y de principios.

Equidad. Un sistema educativo es equitativo cuando trata a todos los alumnos como iguales, favoreciendo especialmente a los más desfavorecidos, como defiende Rawls, en una redistribución proporcional a las necesidades. Todos los alumnos deben tener garantizado el “currículum básico” indispensable al término de la escolaridad obligatoria, es decir, aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en la vida.

Implementación. Fase de desarrollo o puesta en práctica de un currículum o programa educativo. Comprende el conjunto de procesos encaminados a adaptar el plan innovador. Puede ser juzgada en función de su “fidelidad” al diseño oficial o, por el contrario, por la adaptación propia que se hace a los contextos específicos.

Metacognitivo. Las competencias tienen una di-

mención metacognitiva. No se limitan a actuar con pertinencia en una situación particular, sino en comprender y tomar conciencia de lo que hace eficaz la acción, un saber reflexivo sobre la acción. De lo contrario no habría propiamente aprendizaje transferible.

Movilizar. Empleado en el ámbito francés significa activar, extraer para su empleo, reutilizar, poner en obra, etc., recursos con motivo de una tarea compleja. La competencia no reside en los recursos a movilizar, sino en la movilización misma de estos recursos. Competencia es la capacidad de escoger, entre los recursos que se poseen (internos) o que se buscan fuera (externos), aquellos que mejor convienen o se adecúan a la situación.

Planificación curricular. Proceso de identificación de necesidades y propuesta de pasos para conseguirlas. Asimilada, en algunos casos, a “diseño”, se refiere a los procesos de configuración de proyectos de acción educativa, tanto de las experiencias de aprendizaje como a las formas de trabajar y organizarse el profesorado. En lugar de un proceso formalista o burocrático, se entiende como un proceso flexible o progresivo, que irá sucesivamente reformulado, en función de las circunstancias cambiantes.

Procedimientos. Conjunto de acciones (formas de actuar o de resolver tareas), con un orden, plan o pasos, para conseguir un determinado fin o meta. Se trata de *saber hacer* cosas, aplicar o actuar de manera ordenada para solucionar problemas, satisfacer propósitos o conseguir objetivos. Forman los

contenidos procedimentales.

Recursos. Término introducido por Le Boterf, entendido como los conocimientos, procedimientos y actitudes que es preciso emplear para resolver una situación. Unos son recursos *internos*, que posee la persona, tales como conocimientos, procedimientos y actitudes; otros son *externos*, como todo aquello (ordenador, diccionario, compañero, etc.) a lo que se puede acudir para resolver exitosamente una situación.

Situación-problema. “un conjunto contextualizado que debe articularse de acuerdo a una tarea determinada” (Roegiers, 2007:140). La competencia se manifiesta cuando el sujeto afronta con éxito una *situación nueva y compleja*. Como tales son ocasiones para que el alumno desarrolle o ejerza una determinada competencia. Se puede hacer sinónimo en muchos casos con lo que, en la tradición didáctica, se suele llamar “tarea”.

Significatividad. Un aprendizaje es significativo si, en primer lugar, el contenido suscita interés para el alumno o alumna. Dicho interés es algo a construir, estableciendo relaciones significativas con lo que ya conoce o ideas previas. Se suele distinguir entre significatividad lógica, la información presentada tiene una coherencia interna; y significatividad psicológica, los contenidos se relacionen con lo que el alumno ya sabe. El constructivismo ha destacado que los contenidos deben ser adecuados al nivel de desarrollo y conocimientos previos que tiene el alumno.

Referencias

- Achaerandio, L. (2007). *Competencias fundamentales para la vida: ¿Cuáles de ellas debieran haber desarrollado los jóvenes al graduarse de educación secundaria?* Documento elaborado para el Comité Asesor Nacional de Competencias Básicas para la Vida. Revisión publicada en Universidad Rafael Landívar, 2008.
- Asociación de Gerentes de Recursos Humanos de Guatemala y Programa Estándares e Investigación Educativa (2009). *Propuesta de la Asociación de Gerentes de Recursos Humanos de las competencias básicas para la vida del nivel diversificado*. Guatemala.
- Aguilar, M.J. y Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Anderson, R.C. Pearson, P.D. (1984) Schemathetic view of basic processes in reading comprehension. En P.D Pearson (Ed), *Handbook of Reading Research* (pp.255-291). Nueva York: Longman.
- Banco Mundial (2005). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: Una agenda para la Educación Secundaria*. Washington, D.F.: The World Bank.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. Santiago de Chile: CINDE. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2005). El centro escolar en el desarrollo del currículum: Una revisión de las políticas de mejora. *Alternativas: Espacio Pedagógico*, vol. 19 (núm. 39), 157-178.
- [http://www.rinace.net/bliblio/BolivarSanLuis\(Argentina\).doc](http://www.rinace.net/bliblio/BolivarSanLuis(Argentina).doc)
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bonilla, O. (coord.) (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: Secretaría de la Educación Pública.
- Bordás, I. (1999). Evaluación de programas para la innovación. En B. Jiménez (ed.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis, 237-264.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CIEP -Comisión Intersectorial de Educación en Población. (2008)- *Competencias básicas para la vida*. Propuesta elaborada en respuesta a solicitud de USAID / Programa Estándares e Investigación Educativa.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona. Ariel. Mexico: SEP.
- De Ketele, J.M. (2008a). L'approche par compétences: au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. En Ettayebi, M., Operti, R., Jonnaert, Ph. (dir.), (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire*. Paris: L'Harmattan, 61-78.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/>
- Domingo Segovia, J. (coord.) (2004). *Asesoramiento*

al centro educativo. *Colaboración y cambio en la institución*. México: SEP/Octaedro.

Elmore, R.F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48.

Frade R., L. 2007. *Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria*. México: Calidad Educativa Consultores.

Fullan, M. (1992). *Successful school improvement. The implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Gerard, J.-M. (2008). *Évaluer des compétences. Guide de pratique*, Bruxelles: De Boeck.

Elmore, R.F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48.

Fullan, M. (1992). *Successful school improvement. The implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University Press.

Gerard, J.-M. (2008). *Évaluer des compétences. Guide de pratique*, Bruxelles: De Boeck.

Goncz, A. (2002). Teaching and Learning of the Key Competencies. En D.S. Rychen, L. H. Salganik y M.E. McLaughlin (eds.). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (Geneva, 11-13 February 2002). Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office, 119-131.

Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. Maidenhead. Open University Press.

Jonnaert, Ph., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. y Mane, Y. (2007). From competence in the curriculum to competence in action. *Prospect*. 37 (2), 187-203.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M., (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 32 pp.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Laurier, M.D. (2005). Évaluer des compétences: pas si simple... *Formation et Profession* (Montréal), 11 (1), 14-17.

Madaus, G.F., Kellaghan, T. (1992). Curriculum evaluation and assesment. En P.W. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York: Macmillan, 119-154.

Marco Europeo sobre competencias clave (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. Comisión de Comunidades Europeas.

Marina, J.A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.

Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial

MEQ (Ministère de l'Éducation Québec) (2002). *Échelles des niveaux de compétence: enseignement primaire*. Quebec: Gouvernement du Quebec.

MEQ (Ministère de l'Éducation Québec) (2006). *L'évaluation des apprentissages au Secondaire. Cadre*

de référence. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MEQ (Ministère de l'Éducation Québec) (2007). *Échelles des niveaux de compétence: enseignement secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Miled, M. (2005). *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences*. Lovaina (Bélgica): BIEF (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation) Disponible en <http://www.bief.be>

Ministerio español de Educación y Ciencia (2006). *Competencias básicas*. Anexo I del Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Boletín Oficial del Estado (BOE, 05/01/07).

MINEDUC –Ministerio de Educación de Guatemala (2005). *El nuevo Currículum, su orientación y aplicación (Currículum Nacional Base de los niveles de Educación Pre-primaria y Primaria)*. Guatemala: MINEDUC.

MINEDUC –Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo (2006). *Herramientas de evaluación en el aula*. 2ª Ed. Guatemala: Ministerio de Educación.

MINEDUC –Ministerio de Educación de Guatemala (noviembre, 2007). *Propuesta de lineamientos para la transformación de la formación del Ciclo Diversificado del Nivel Medio*. Guatemala: MINEDUC.

Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro*. Bilbao: Mensajero.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2009). *Metas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/indice.htm>

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2005). *La definición y selección de competencias. Resumen Ejecutivo*. Paris: OCDE (trad. con fondos de USAID). Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/>

Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2008). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Ed.

Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, 31 págs. Disponible en <http://www.ceyj-cantabria.com>

Pérez Gómez, A. y Soto, E. (2009). Competencias y contextos escolares. Implicaciones mutuas. *Organización y Gestión Educativa*, 2 (marzo-abril), 17-21.

Perrenoud, Ph. (2000). L'école saisie par les compétences. En Bosman, C.; Gerard, F.-M. y Roegiers, X. (eds.), *Quel avenir pour les compétences?*. Bruselas: De Boeck, 21-41.

Perrenoud, Ph. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste, 2ª ed.

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. (2004b). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. En D.S. Rychen y L.S. Salganik (eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE, pp. 216-261.

PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) (2006). *PISA 2006. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Bruselas: OCDE.

PNUD (1998). *Informe sobre Desarrollo Humano para 1998*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

Porta, E. y Laguna J. (2007). *Equidad de la educación en Guatemala*. Proyecto Dialogo para la Inversión Social en Guatemala, AED/USAID, Guatemala http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADL998.pdf

Puig Rovira, J.M. y Martín, X. (2008). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.

Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Revista Profesorado (2008). Monográfico: *Repensar el asesoramiento en educación: ¿Qué prácticas para los nuevos retos?*. Vol 12 (1) <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev121.html>

Rico, L. y Lupiáñez, J.L. (2008). *Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular*. Madrid: Alianza Editorial.

Roegiers, X. (2006). *¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular*. Ginebra: BIE/UNESCO, IBE Working Papers on Curriculum Issues, nº 3.

Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.

Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>

Rychen, D.S. (diciembre, 2007). *Working paper: Investigación sobre competencias básicas para la vida a*

nivel internacional. USAID , Guatemala.

Rychen, D. y Salganik L. (eds.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Salazar, L. (2006) "Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras." *Laurus. Revista de Educación*. (12), 45-72.

Santos, M.A. y Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa?. Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, nº 23, 913-931.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruselas: De Boeck.

Serafini, M.T. (1997). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.

Shadish, W.R., Cook, T.D. y Leviton, L.C. (1991). *Foundations of program evaluation. Theories of practice*. Newbury Park, CA: Sage Publ.

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1). Disponible en <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Alianza Editorial.

USAID – United States Agency for International Development– (junio, 2007). *Estado educativo de la población guatemalteca: Breve semblanza*. Presentado en la Conferencia Internacional Educación, Economía y Sociedad: Construcción de competencias básicas para la vida. Guatemala Ciudad.

USAID –United States Agency for International Development– (octubre, 2008). *Investigación nacional sobre competencias básicas para la vida: Un estudio cualitativo*. Guatemala: USAID.

USAID –States Agency for International Develop-

ment– (enero, 2009). *Validación de hallazgos de la investigación nacional sobre competencias básicas para la vida*. Guatemala: USAID.

USAID –United States Agency for International Development– (marzo, 2009). *Avances en la definición de Competencias Básicas para la Vida en Guatemala* (versión en revisión).

Vargas, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Montevideo: Cinterfor. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/>

Weiner, F. E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. S. Rychen y L.S. Salganik (eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 94-127

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Ed. Graó.

Ministerio de Educación

Vicedespacho del Diseño y
Verificación de la Calidad
6a. Calle I-87 zona 10,
01010, Guatemala, C.A.
PBX (502) 2411-9595
www.mineduc.gob.gt

USAID/Reforma Educativa en el Aula

Avenida La Reforma 6-64 zona 9
Plaza Corporativa Reforma, Torre II
Nivel 9, Oficina 901
Guatemala, C.A.
Tel: (502) 2390-6700
website: www.reaula.org
E-mail: reaula@juarezassociates.com