

# Competencias de estudiantes iberoamericanos al finalizar la educación secundaria alta

MARISOL SILVA LAYA\*

El artículo surge de un estudio exploratorio realizado en seis países (Brasil, Colombia, Chile, España, México y Perú) sobre las competencias desarrolladas por los jóvenes en secundaria alta. Se aplicaron encuestas a 1441 estudiantes, 512 de sus profesores y a 1101 profesores de educación superior, a fin de explorar sus percepciones acerca del desarrollo de 20 competencias genéricas en estudiantes del último año de ese nivel. Los resultados dibujan un panorama preocupante sobre la contribución de la secundaria a la formación de competencias genéricas que son vitales para el desempeño de los jóvenes, tanto en la escuela como en otros ámbitos de su vida. Se perciben deficiencias en el dominio de competencias cognitivas y lingüísticas. Ello implica un desafío para quienes diseñan e instrumentan la política educativa, pues en esta tarea la escuela debe de tener un papel protagónico que difícilmente puede desplazarse hacia otro espacio o alternativa de educación informal.

*This article emerges from an exploratory study conducted in six countries (Brazil, Colombia, Chile, Mexico, Peru and Spain) regarding competencies developed by youth in upper secondary schooling. Surveys were applied to 1,441 students, 512 of their teachers and 1,101 higher education professors in order to explore their perceptions of development of 20 generic competencies among students in their final year of upper secondary schooling. The results portray an alarming panorama regarding the contributions of secondary schooling to the development of generic competencies, which are vital for the performance of young people both at school, as well as in other spheres of their lives. Deficiencies are perceived in the domain of cognitive and linguistic competencies. This represents a challenge for those who design and implement educational policy since schools should have a proactive role in this field that cannot easily be replaced by another space or alternative of informal education.*

## Palabras clave

Competencias genéricas  
Educación secundaria  
Bachillerato  
Calidad de la educación  
Empleabilidad

## Keywords

Generic competencies  
Secondary education  
High school  
Quality education  
Employability

Recepción: 5 de junio de 2015 | Aceptación: 26 de agosto de 2015

- \* Académica del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana (Ciudad de México). Doctora en Educación. Líneas de investigación: calidad y equidad de la educación superior y políticas públicas en educación. Publicaciones recientes: (2014), "Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente", *Universidades*, vol. LXV, núm. 59, pp. 23-35; (2012, en coautoría con A. Rodríguez), *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*, México, ANUIES, Colección Biblioteca de la Educación Superior. CE: marisol.silva@ibero.mx

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

El presente artículo se desprende de una investigación más amplia patrocinada por Fundación Universia, la cual se propuso conocer la situación que guardaba la formación por competencias en la educación secundaria y superior de siete países de Iberoamérica (Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, México y Perú). Aquí se reporta únicamente lo referente a la educación secundaria alta en seis de los países mencionados.<sup>2</sup>

Un eje central del debate educativo mundial ha sido la pregunta referente a qué competencias debe formar la escuela. Originalmente, el concepto de competencia tuvo una aplicación netamente laboral, pero ha incidido de manera importante en el ámbito educativo, no sólo por su contribución a la preparación para la vida laboral, sino como sustento de una transformación educativa dirigida hacia la formación integral. Con la adopción del concepto de competencias se pretende que la memorización y el saber enciclopédico sean desplazados por una formación que integre conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan un mejor desempeño de los estudiantes en las diferentes esferas de la vida.

En el mundo se advierte la preocupación por impulsar una educación de calidad que facilite a los jóvenes un mejor desempeño en las sociedades donde viven, de ahí que el tema cobre relevancia, como lo expresa la UNESCO en su informe de 2012 sobre el proyecto Educación para Todos:

La crisis económica mundial está teniendo una repercusión en el desempleo. En todo el mundo, un joven de cada ocho está

buscando empleo. La población joven es numerosa y está creciendo. El bienestar y la prosperidad de los jóvenes dependen más que nunca de las competencias que la educación y la capacitación pueden ofrecerles. No satisfacer esta necesidad es una pérdida de potencial humano y de poder económico. Las competencias de los jóvenes nunca han sido tan vitales (UNESCO, 2012: 3).

Al respecto, la UNESCO afirma que “la enseñanza secundaria escolar es el modo más eficaz de impartir las competencias que se necesitan para el trabajo y para la vida” (2012: 13). El presente texto comparte tal premisa y, por ello, se propuso analizar la contribución que la educación secundaria alta hace a la formación de las competencias que los jóvenes requieren para un desempeño relevante en diferentes contextos.

Las preguntas que guían el estudio son:

1. ¿Qué función cumple la educación secundaria en el desarrollo de competencias?
2. ¿Cuál es la percepción sobre el grado de desarrollo de competencias en estudiantes que finalizan la secundaria?
3. ¿Quiénes son, o deberían ser, los responsables de la formación de las competencias que requieren los jóvenes en esta etapa del ciclo educativo?

## MARCO CONCEPTUAL

El concepto de competencia se retomó del ámbito laboral. En lo educativo, su aplicación inicial tuvo lugar en la formación profesional, debido a las implicaciones que tienen los requerimientos laborales para la preparación de

1 Dado que cada país analizado nombra de manera distinta a la educación pre-universitaria, en este trabajo se utilizó el término “educación secundaria alta”, que es el empleado por la UNESCO en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) para fines comparativos. Se usa la abreviación ESA. En México corresponde al nivel de bachillerato.

2 La versión completa del estudio puede consultarse en [www.universia.net/wp-content/uploads/EstudioCompetencias13.pdf](http://www.universia.net/wp-content/uploads/EstudioCompetencias13.pdf). La autoría del reporte final corresponde a Marisol Silva, Miriam Cuéllar, María de los Ángeles Núñez y Lisbeth Silva. Un primer reporte fue presentado como ponencia en el X Congreso Internacional sobre el Enfoque Basado en Competencias, Medellín, Colombia, 7 de mayo de 2014.

recursos humanos, y posteriormente penetró todos los niveles educativos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) impulsó, desde 1997, el proyecto “Definición y selección de competencias clave” (DeSeCo), en el cual se precisa que una competencia es más que conocimientos y destrezas, ya que también involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en, y movilizándolo, recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular (OCDE, 2004). Así, las competencias clave se conciben como los prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento en la sociedad.

Perrenoud, autor ampliamente reconocido en este campo, ofrece la siguiente definición de competencias: la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (2002: 7). Para él, la competencia implica la movilización de múltiples recursos: saberes, capacidades, informaciones, valores y actitudes, entre otros.

Por su parte, la OCDE, a través del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), define las competencias como “la capacidad de poner en práctica, de manera integrada, habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver problemas y situaciones” (INEE, 2005: 16). Ejemplo de ello es lo establecido por PISA para el campo de las matemáticas, donde la competencia se define como “...la capacidad para analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando se enuncian, formulan y resuelven problemas matemáticos” (INEE, 2005: 25). Podría decirse que ésa es una competencia genérica, la cual se convierte en específica cuando se le dota de conocimientos disciplinares aplicados a la resolución de problemas particulares.

Para el proyecto Tuning Educational Structure in Europe

...las competencias representan una combinación dinámica de atributos —con

respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades— que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso (González y Wagenaar, 2003: 280).

Distingue al menos dos tipos: a) las *genéricas*, que son atributos comunes a una amplia gama de profesiones y que resultan fundamentales en una sociedad en transformación, como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etcétera; y b) las *específicas*, relacionadas con un perfil profesional, que son cruciales por estar directamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática.

Las competencias se refieren, por tanto, a un sistema de acción complejo que recupera la importancia de los conocimientos y los articula con habilidades intelectuales, actitudes y otros factores no cognitivos, como la motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de la vida. Éstos son indispensables para participar de manera eficaz en diferentes contextos sociales.

Si bien un amplio sector educativo asume el concepto de competencias como capacidades que integran recursos cognitivos (conocimientos y habilidades) y no cognitivos (valores, habilidades, actitudes) para llevar a cabo ciertas tareas de manera adecuada, hay que decir que no todas las concepciones —y las aplicaciones que se hacen de éstas— presentan los mismos énfasis. Por ejemplo, autores latinoamericanos (Frade, 2007; Tobón, 2006) retoman los elementos constitutivos —conocimientos, habilidades y actitudes— y enmarcan el desempeño en un sentido de responsabilidad, o corresponsabilidad, resaltando su dimensión ética, además de la eficacia destacada en las definiciones europeas. Por su parte, el proyecto DeSeCo ofrece una orientación fundamental para el trabajo en educación,

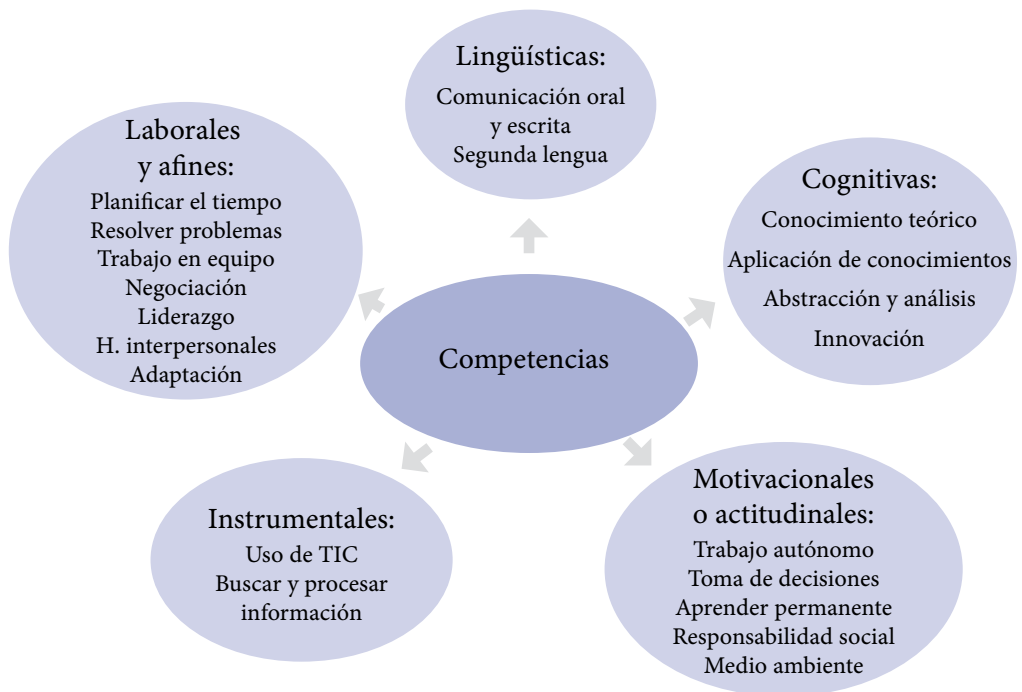
ya que enfatiza la importancia de focalizar el pensamiento reflexivo sobre el propio aprendizaje, y destaca la dimensión metacognitiva que tiene la formación por competencias; es decir, para ser más competentes es preciso reflexionar sobre cómo aprendemos para aprender mejor.

En este estudio se retoma dicho marco conceptual para identificar la manera en la cual la educación formal contribuye a la formación de competencias genéricas. En torno a éstas se detectan confusiones acerca de la naturaleza de sus componentes. Por ejemplo, para el proyecto Tuning la capacidad de análisis es una competencia genérica, mientras que desde otros enfoques es una habilidad de pensamiento y, como tal, da sustento a otras competencias (Frade, 2007). Para resolver la confusión, resulta útil la advertencia de De Ketele acerca de que

“las competencias genéricas no son competencias en el sentido estricto del término, pues en su formulación se precisan solamente los recursos a movilizar, y no las tareas complejas a resolver, como en el caso de las competencias en sí mismas” (cit. en Méndez y Rogiers, 2005: 11). Entonces, la capacidad de análisis, si bien es una habilidad de pensamiento, también es una competencia genérica, dado que refiere a un recurso cognitivo de amplio alcance que puede movilizarse para resolver una multiplicidad de tareas cuando se articula con los conocimientos y actitudes pertinentes.

A partir de la revisión de literatura especializada, se seleccionó un listado de 20 competencias que pueden ser identificadas como genéricas (en el sentido empleado en Tuning y De Ketele) y que, por ello, tienen aplicación en diferentes ámbitos: educativo, social y laboral.

Figura 1. Competencias seleccionadas para el análisis



Fuente: elaboración propia.

Es necesario hacer una aclaración sobre el enfoque elegido para realizar este estudio exploratorio sobre el nivel de desarrollo de

las competencias. Una indagación de este carácter podría asociarse, lógicamente, con procesos de evaluación. De hecho, éste es uno

de los grandes desafíos que registran las instituciones escolares y los sistemas educativos nacionales al adoptar la educación basada en competencias.

Debido a que la competencia implica una capacidad que se pone en ejecución para atender ciertas demandas, o resolver problemas, su evaluación debe ligarse necesariamente al desempeño de esa capacidad, a la manera como una persona moviliza sus recursos cognitivos y no cognitivos para atender dichas tareas. Valorar ese desempeño conlleva a emitir un juicio sobre el dominio de la capacidad. Ello en el entendido, sobre todo en el ámbito escolar, de que las competencias se van adquiriendo y perfeccionando con las experiencias y el aprendizaje constante (Denyer *et al.*, 2007; Frade, 2007).

Por ello, se cuestiona la validez de una prueba escrita convencional como instrumento que permita captar el dominio de las competencias. De la Orden sugiere la conveniencia de recurrir a una “evaluación auténtica” (*performance assessment*), o evaluación de realizaciones como métodos “que resultan adecuados en la medición de las destrezas del estudiante para resolver problemas, para razonar, y la habilidad para aplicar el conocimiento a la resolución de situaciones importantes y complejas” (2001: 8). Esto implica proponer tareas evaluativas que pongan en marcha “habilidades, destrezas, actividades y funciones del mundo real en contextos que reflejan situaciones en las cuales se requiere su práctica” (2001: 8). En esta línea, una estrategia reconocida como pertinente es la construcción de portafolios de evidencias que son elaborados a lo largo de un periodo escolar por los estudiantes (Díaz-Barriga y Barroso, 2014); se trata de instrumentos que dan cuenta de las capacidades del alumno, y de la manera como éstas van evolucionando a lo largo del ciclo escolar.

No obstante, resulta difícil aplicar estos métodos para hacer evaluaciones de gran escala. Esa es una de las razones por las que PISA ha elaborado una prueba que se aparta de los patrones

convencionales de medición de conocimientos, ya que establece ejercicios y problemas que demandan un desempeño que pone en juego, además, otras habilidades; de esta manera se acerca a la valoración de las competencias.

Los países europeos tienen amplia experiencia en la evaluación nacional de las competencias claves (muchas de las cuales pueden considerarse genéricas). Gordon *et al.* (2009) identifican un primer conjunto de países que evalúa las competencias de manera explícita y un segundo conjunto de manera implícita. Un ejemplo de evaluación explícita es Francia, donde al final de la educación básica se evalúa en específico el logro del conjunto de competencias definidas como claves (básicas o genéricas); sin embargo, esa evaluación no es obligatoria. Las evaluaciones de tipo implícito conciben las competencias transversales en forma de objetivos o metas a lograr en las disciplinas curriculares, por lo que su evaluación no es explícita o independiente, sino que está incluida en las evaluaciones de las disciplinas. Tal polarización en la forma de evaluar las competencias refleja la complejidad al abordar un objeto multidimensional, y a veces polisémico.

El presente estudio no se propuso realizar una evaluación del dominio de las competencias genéricas; en cambio, optó por explorar la valoración que de éstas hacen actores claves del sistema educativo con el fin de identificar algunas fortalezas y debilidades en la materia, que deberán corroborarse por estudios más detallados. Dicha exploración también permitirá identificar tensiones en las concepciones y valoraciones sobre los objetivos que debe cumplir la educación secundaria, y las áreas estratégicas en las que es menester intervenir.

## METODOLOGÍA

Se realizó un estudio exploratorio de carácter cuantitativo y alcance descriptivo para conocer las percepciones de los actores fundamentales acerca de un tema poco estudiado en el

ámbito de Iberoamérica: se indagó en las percepciones de estudiantes y profesores sobre la medida en la cual la educación secundaria contribuye a formar las competencias reconocidas como fundamentales en la literatura. Por su carácter exploratorio, este estudio pretendió revelar información útil para diseñar nuevas investigaciones de carácter comprensivo y explicativo que contribuyan a ampliar el conocimiento sobre la incorporación de las competencias en el ámbito educativo, tema que ha acaparado muchos espacios discursivos y críticos, pero sigue necesitando trabajos analíticos.

Se trabajó con una muestra no probabilística de oportunidad, constituida por estudiantes y profesores de educación secundaria alta (ESA), así como por profesores de educación superior. En el caso de los estudiantes se

hizo una invitación abierta, mediante el portal de Univerisia, a los jóvenes que cursaban el último ciclo del nivel. Quienes respondieron lo hicieron de manera espontánea. Los profesores de educación secundaria alta y superior fueron invitados a participar en el estudio a través del contacto con personal directivo y docente de las instituciones asociadas a esta organización.

La Tabla 1 contiene información acerca de la muestra de cada país. Es importante aclarar que en ningún caso se trata de muestras representativas, por lo que este estudio no pretende realizar generalizaciones. Su carácter es exploratorio. Sin embargo, los resultados pueden ser comparados entre los diferentes sujetos participantes y en los distintos países con el fin de vislumbrar algunas tendencias en torno a este tema.

Tabla 1. Conformación de la muestra

	Brasil	Chile	Colombia	España	México	Perú	Total
<b>Estudiantes de ESA</b>	<b>108</b>	<b>315</b>	<b>338</b>	<b>385</b>	<b>193</b>	<b>102</b>	<b>1441</b>
Escuelas públicas	94	59	246	132	29	98	658
Escuelas privadas	14	256	92	253	164	4	783
<b>Profesores de ESA</b>	<b>175</b>	<b>55</b>	<b>103</b>	<b>105</b>	<b>40</b>	<b>34</b>	<b>512</b>
Escuelas públicas	148	6	58	50	13	32	307
Escuelas privadas	27	49	45	55	27	2	205
<b>Profesores ES</b>	<b>121</b>	<b>122</b>	<b>199</b>	<b>139</b>	<b>319</b>	<b>201</b>	<b>1101</b>
Universidades públicas	49	78	83	123	246	104	683
Universidades privadas	72	44	116	16	73	97	418

Fuente: elaboración propia.

La información se levantó mediante tres encuestas (una para cada tipo de sujeto) las cuales se diseñaron para ser aplicadas vía Internet; las respuestas se recabaron a través del *software* “encuestafácil”. La encuesta de estudiantes consta de cinco secciones y 22 preguntas (datos generales, intereses y actitudes, valoración de la ES, competencias genéricas, datos de clasificación); la de profesores tiene cuatro secciones y 21 preguntas (datos generales, valoración de la ESA, competencias

genéricas, datos de clasificación). Se construyó una base de datos con la información proveniente de todos los países y se procesó con el *software* SPSS.

#### Descripción de los sujetos participantes

La muestra de estudiantes estuvo conformada por una mayoría relativa de hombres (52 por ciento). El promedio de edad era de 16.9 años. México fue el país donde se hallan los entrevistados de

mayor edad (18.5 años), y en Colombia los de menor edad (16.1). Como lo contempla la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO, la edad típica de ingreso de los estudiantes a este nivel fluctúa entre los 14 y 16 años, y en los países estudiados la duración del mismo es de entre 2 y 4 años, por lo que los estudiantes se hallan en la edad promedio de finalización del nivel.<sup>3</sup>

Como se observa en la Tabla 2, a excepción de Colombia y Perú, la mayoría de los alumnos cursaba una secundaria general. Respecto del régimen del establecimiento donde estudiaban, en Brasil, Colombia y Perú prevalecieron estudiantes del sistema público, mientras que México y España mostraron una tendencia contraria. En el caso de Chile, el 58 por ciento de la muestra de estudiantes asistía a una secundaria privada con subsidio.

Tabla 2. Modalidad y régimen de secundaria alta cursada por los estudiantes (%)

	Modalidad		Régimen		
	Formación general	Formación técnica y o especializada	Público	Privado	Privado con subsidio
Brasil	88.7	11.3	87	13	0
Chile	87.7	12.3	18.7	23.2	58.1
Colombia	43.5	56.5	72.8	27.2	0
España	73.1	26.9	34.3	65.7	0
México	89.6	10.4	15	85	0
Perú	49.5	50.5	96.1	3.9	0
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>29</b>	<b>45.7</b>	<b>41.6</b>	<b>12.7</b>

Fuente: elaboración propia.

Poco más de la mitad de los docentes encuestados eran mujeres (51.6 por ciento). La edad promedio fue de 43.7 años y tenían alrededor de 14 años de experiencia impartiendo clases en este nivel educativo.

Similar a lo ocurrido con los alumnos, la mayor parte de los profesores (77 por ciento) impartía clases en la modalidad de secundaria general. La mayoría laboraba en escuelas públicas, aunque México y Chile se alejan de esa tendencia.

Tabla 3. Tipo de establecimiento donde laboran los profesores (%)

	Público	Privado	Privado subvencionado
Brasil	84.6	15.4	
Chile	10.9	49.1	40
Colombia	56.3	43.7	
España	47.6	52.4	
México	32.5	67.5	
Perú	94.1	5.9	
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>36</b>	<b>4</b>

Fuente: elaboración propia.

3 En Brasil, México y Perú dura tres años, en Colombia y España dos, mientras que en Chile cuatro.



## RESULTADOS

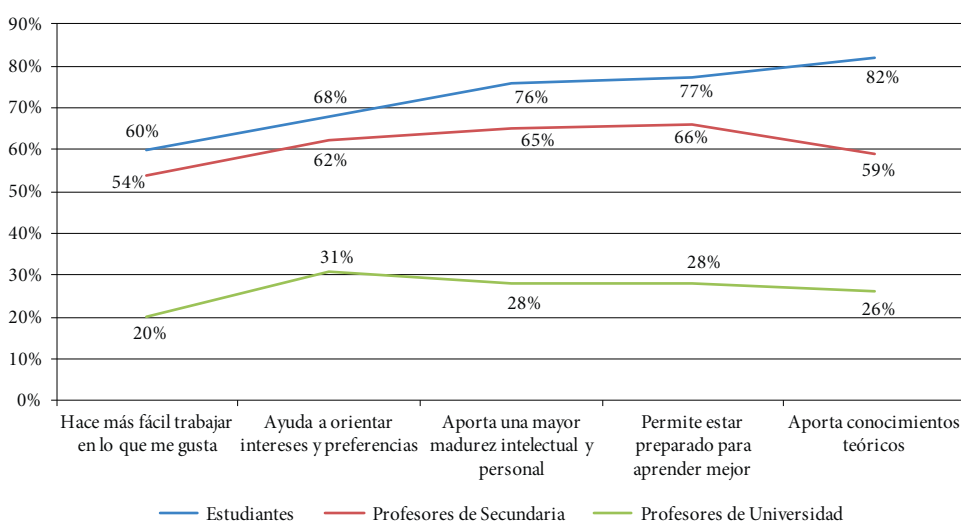
### *Función de la educación secundaria alta*

De acuerdo con la CINE, los estudios de ESA suelen tener como principal objetivo consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria, o bien proporcionar destrezas pertinentes al empleo, o ambos. Los programas de este nivel se caracterizan por impartir a los estudiantes un tipo de instrucción más diversificada, especializada y

avanzada que los del nivel anterior (UNESCO, 2013).

A partir de este marco de referencia se exploraron las percepciones de alumnos y maestros de secundaria, así como de profesores universitarios en torno a las funciones que cumple la secundaria, tanto en la formación propedéutica como en capacidades para la empleabilidad. Se encontró que estos actores valoran de manera diferente el cumplimiento de tales funciones.

Gráfico 1. Percepción del cumplimiento de funciones relevantes de la educación secundaria



Fuente: elaboración propia.

Se observa una importante brecha entre los actores insertos en este nivel educativo y los profesores universitarios. Es muy pequeña la proporción de estos últimos —menos de la tercera parte— que reconoce un cabal cumplimiento de este nivel educativo en torno a algunas de sus funciones más relevantes. En este marco crítico, la función más débil sería la de “hacer más fácil trabajar en lo que les gusta”, mientras que la mayor contribución relativa parece estar en la orientación vocacional.

Los estudiantes y profesores del nivel difieren respecto de la adquisición de conocimientos teóricos derivada del paso por la escuela. Resulta preocupante que los profesores

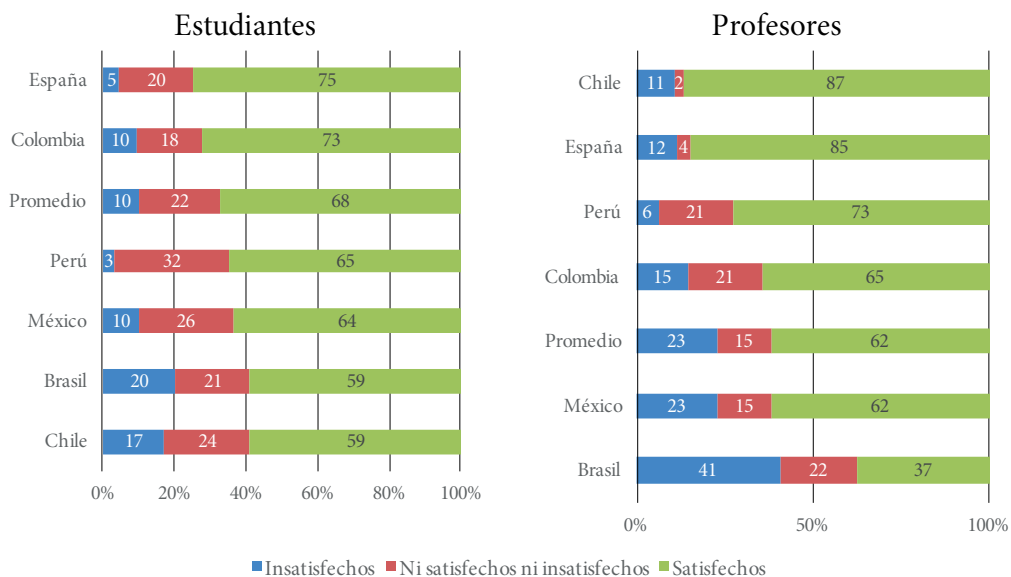
perciban que no se cumple a cabalidad dicha función, cuando allí tendrían que jugar un papel protagónico. Ambos cuestionan la eficacia de la secundaria para formar habilidades prácticas, así como para facilitar la inserción en el trabajo que más interese a los jóvenes. Esta percepción la comparten los profesores universitarios.

### *Satisfacción con la formación que imparte la secundaria*

Alrededor de dos terceras partes de los estudiantes y profesores que participaron expresan satisfacción con la formación que otorga la secundaria, como puede apreciarse en el



Gráfico 2. Satisfacción con la formación.  
Percepción de estudiantes y profesores de ESA



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Entre los estudiantes destacan las opiniones positivas en España y Colombia (75 y 73 por ciento), mientras que en Chile y Brasil disminuye la proporción (59 por ciento).

En cuanto a la distribución de las opiniones de los profesores por países, se mantiene la visión positiva en España y la opuesta en Brasil, mientras que en México se registra coincidencia en las posiciones de maestros y alumnos. En cambio, la visión positiva de los maestros chilenos y peruanos supera por mucho a la de sus pupilos: parece haber una insatisfacción en el estudiantado que no es percibida por sus docentes. Se perciben realidades distintas que ameritan ser analizadas.

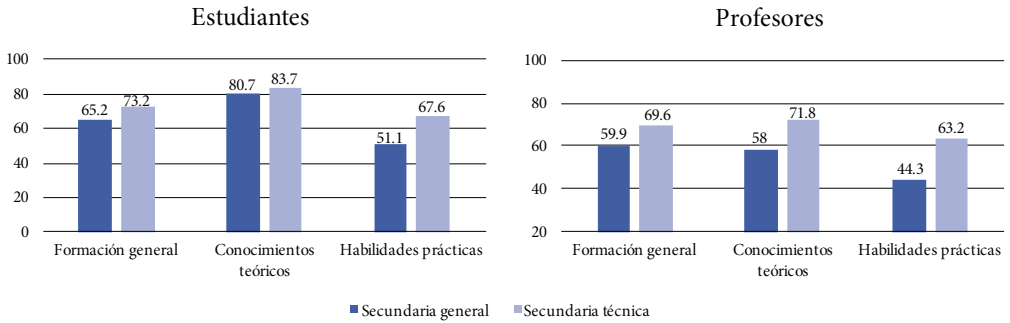
Los Gráficos 3 y 4 muestran la distribución de esta variable por tipo de secundaria y por los objetivos que debiera cumplir. En términos generales, se observa mayor satisfacción entre profesores y alumnos de las secundarias técnicas.

Es importante hacer notar que el objetivo menos logrado es el que hace referencia a las habilidades prácticas, ya referido; aunque en las secundarias técnicas el problema es menor.

Parece necesario reforzar el trabajo en torno a la formación de estas habilidades, sobre todo si se toma en cuenta que alrededor de un 20 por ciento de estudiantes de secundarias generales y un 30 por ciento de formación técnica declararon no estar seguros de continuar sus estudios al terminar la secundaria. De confirmarse el abandono, ingresarían al mercado laboral con una deficiencia en la formación de habilidades claves que podría vulnerar su empleabilidad.

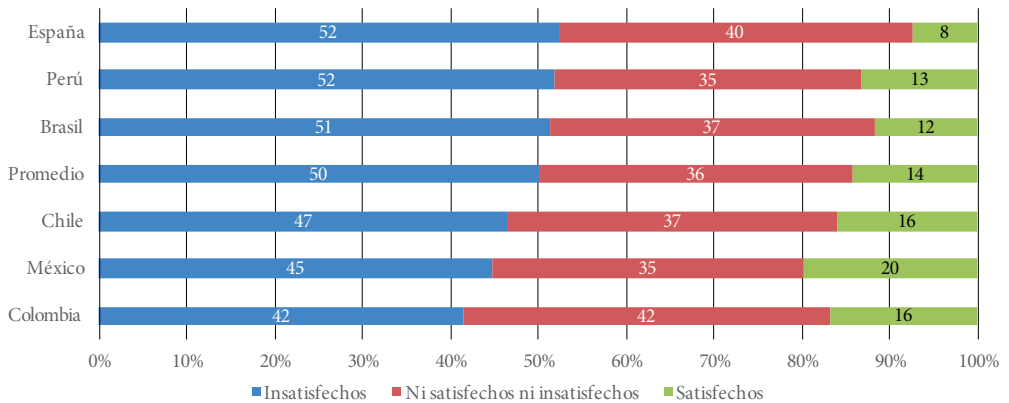
Al explorar la satisfacción que tienen los profesores universitarios respecto de la formación que han recibido los jóvenes en la secundaria, se confirma la existencia de un amplio margen de insatisfacción. Vale la pena advertir también que altas proporciones de maestros mostraron una actitud neutral ante esa pregunta, lo que genera dudas acerca de cuál es su valoración real al respecto. España, Perú y Brasil concentran la mayor proporción de profesores insatisfechos, mientras que Colombia es el país con menor grado de insatisfacción (42 por ciento). Es de hacer notar el caso de España, donde maestros y alumnos de la secundaria valoran positivamente

**Gráfico 3. Satisfacción con la formación recibida por tipo de secundaria**



Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 4. Satisfacción con la formación impartida por la secundaria (según profesores universitarios)**



Fuente: elaboración propia.

la formación en el nivel, y con ello discrepan notablemente de los profesores universitarios.

La posición de los profesores universitarios es consistente con la valoración desfavorable que expresaron sobre el cumplimiento de las funciones del nivel. Frente a las discrepancias registradas entre los actores internos y externos del nivel, cabe la pregunta de cuáles son sus expectativas y concepciones del núcleo central de aprendizajes y competencias en torno a los cuales expresan sus opiniones. Resulta crucial conocer con profundidad qué se espera de un alumno de secundaria, qué de ello se está logrando y cuáles son las debilidades más serias que es apremiante atender. En

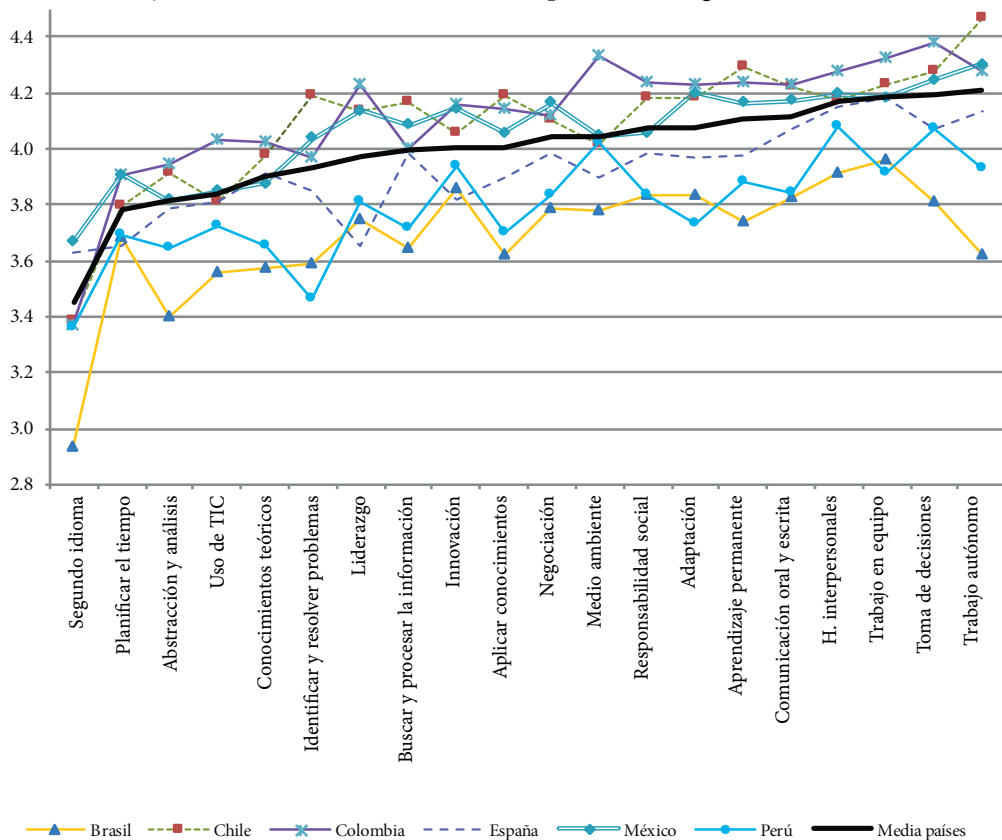
los siguientes apartados se exploran algunas de esas áreas.

#### *Nivel de desarrollo de las competencias genéricas*

Luego de conocer de manera general las opiniones sobre la formación que otorga la secundaria, en seguida se indaga la percepción sobre los logros de este nivel educativo en torno a la formación de competencias, con el ánimo de generar información que contribuya a dilucidar las áreas de intervención apremiantes. El Gráfico 5 ordena la calificación que los estudiantes otorgan a su nivel de desarrollo de las 20 competencias analizadas.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> La escala de valoración fue del 1 al 5, donde 1 significa ausencia de dominio de la competencia y 5 un dominio muy amplio. En este gráfico, al igual que en el resto, se modificaron los valores máximo y mínimo del eje X para facilitar la visibilidad de la distribución.

Gráfico 5. Nivel de desarrollo de competencias (según estudiantes)



Fuente: elaboración propia.

Aunque hay una variabilidad en las puntuaciones, en términos generales puede afirmarse que tienden a la alza (la media de países fluctúa entre 3.45 y 4.21, en una escala de 1 a 5).

Según los estudiantes, las competencias que han desarrollado en mayor grado se ubican entre las actitudinales y laborales (trabajo autónomo 4.21, trabajo en equipo 4.19, y toma de decisiones 4.19); mientras que las competencias con menor grado de desarrollo son la capacidad de abstracción, análisis y síntesis (3.82), la planificación del tiempo (3.78) y la comunicación en un segundo idioma (3.45), ubicadas en el grupo de competencias cognitivas, lingüísticas y laborales.

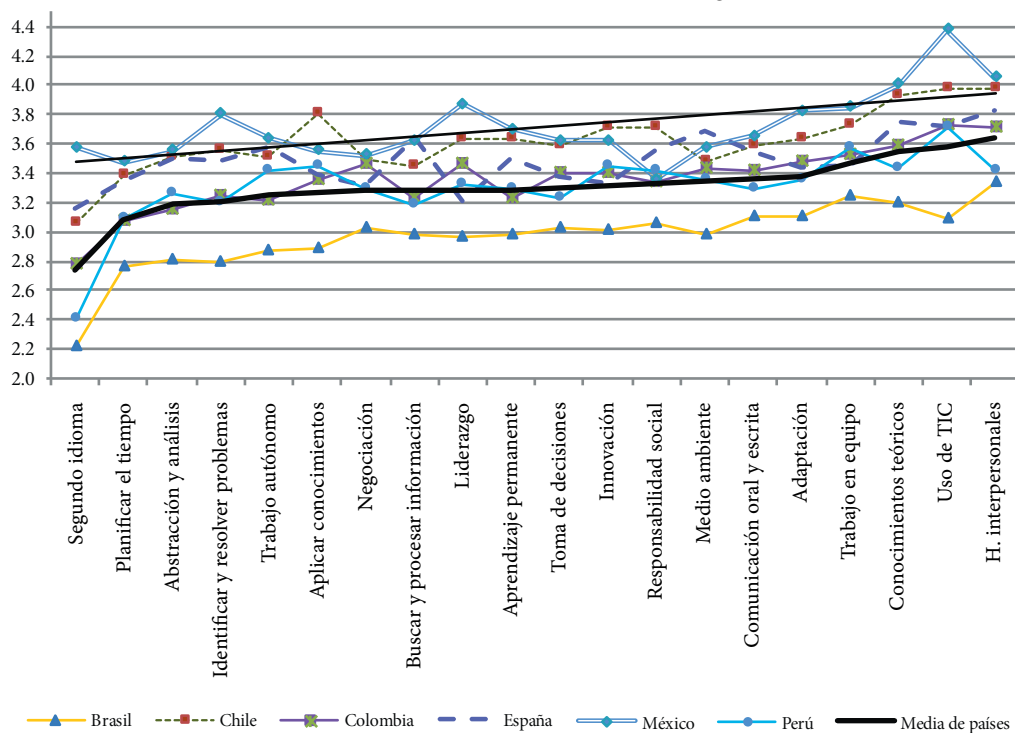
Los estudiantes de Brasil mantienen valoraciones menos favorables sobre su formación de manera consistente. Llama la atención que, a diferencia de lo expresado anteriormente,

los de Perú y España juzgan severamente sus logros en la materia. Un cambio de tendencia, pero en sentido positivo, se observa en los jóvenes chilenos, cuyas valoraciones se ubican por arriba de la media.

En Colombia y en México los estudiantes otorgaron calificaciones positivas y más altas que en el resto de los países en competencias como cuidado del medio ambiente (4.34), liderazgo (4.23) y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (4.03). Entre ellos se mantiene una valoración positiva de su formación.

Las valoraciones de los profesores en este tema pueden apreciarse en el Gráfico 6. En general, colocan puntuaciones más bajas que las otorgadas por los alumnos (la media de países fluctúa entre 2.74 y 3.64, en una escala de 1 a 5).

Gráfico 6. Nivel de desarrollo de competencias (según profesores)



Fuente: elaboración propia.

Según los profesores, las competencias más desarrolladas por sus estudiantes son: habilidades interpersonales (3.64), uso de las TIC (3.58) y conocimiento sobre las áreas de estudio (3.54). Las dos primeras corresponden a los grupos laboral e instrumental, mientras que la tercera al campo cognitivo. Por el contrario, las que estiman como menos desarrolladas son: comunicación en un segundo idioma (2.74), capacidad para planificar el tiempo (3.09) y capacidad de abstracción, análisis y síntesis (3.19).

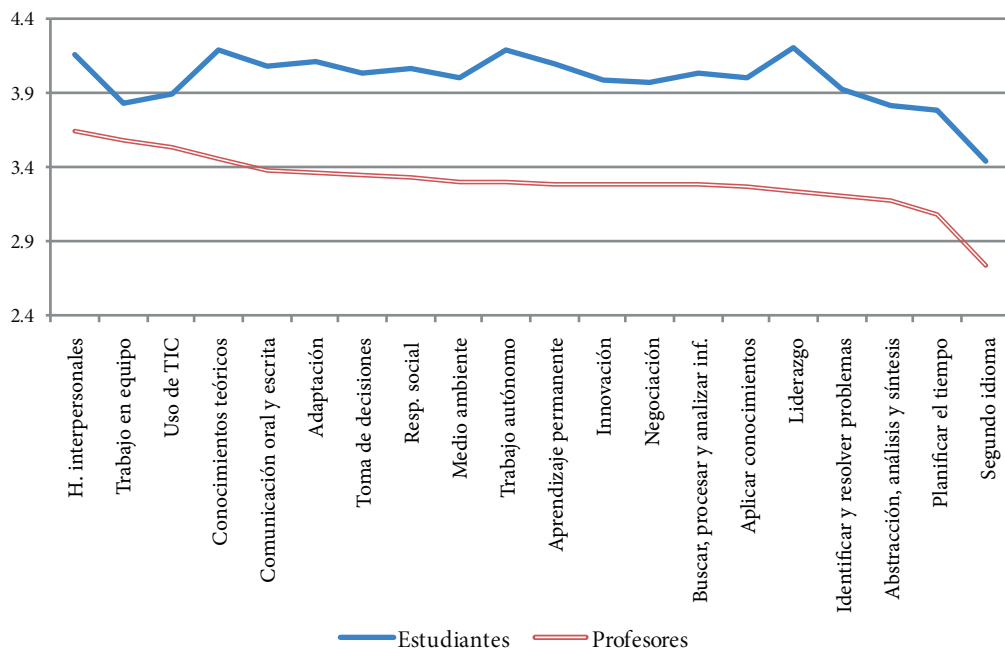
Como puede apreciarse, las perspectivas de profesores y estudiantes difieren en las competencias mejor valoradas, pero coinciden en lo referente a las más débiles. Nuevamente, los profesores brasileños califican más severamente el logro de las competencias en sus estudiantes. Las mayores diferencias de Brasil respecto de la media se registran en la comunicación en un segundo idioma (2.22 vs 2.74), resolución de problemas (2.80 vs 3.21) y uso de TIC (3.08 vs 3.58). Los profesores mexicanos parecen más

optimistas que los del resto de los países en cuanto al desarrollo de competencias como la resolución de problemas (3.8 vs 3.21), liderazgo (3.88 vs 3.28) y habilidades en el uso de TIC (4.38 vs 3.58). Del mismo modo, los españoles y chilenos son consistentes al otorgar, en términos generales, valoraciones más altas.

Es importante hacer notar que existe una brecha entre las valoraciones otorgadas por los estudiantes y las de los profesores: los jóvenes tienen una percepción más positiva de su nivel de desarrollo de competencias (calificadas entre 3.5 y 4.5), mientras que los maestros son más críticos (califican entre 2.5 y 3.5). Las mayores diferencias se observan en: trabajo autónomo (0.96), toma de decisiones (0.89) y aprendizaje permanente (0.81).

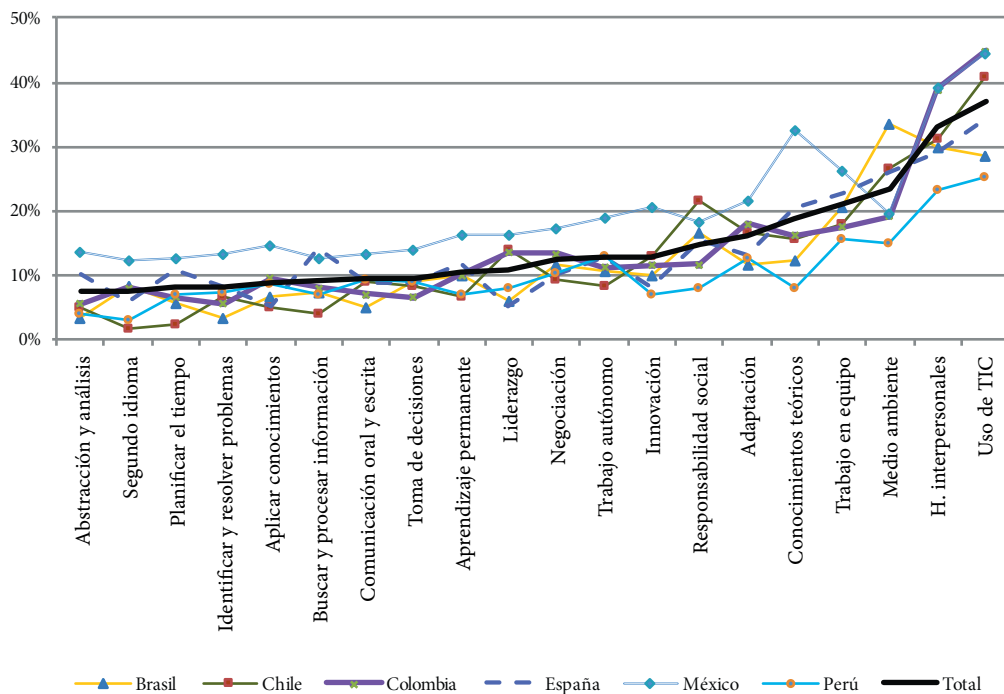
Aunque existe una disparidad de opiniones en relación con las competencias más desarrolladas por los estudiantes, ambos actores reconocen las mismas debilidades: a) capacidad de abstracción, análisis y síntesis;

Gráfico 7. Nivel de desarrollo de competencias



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 8. Porcentaje de profesores universitarios que valoran positivamente la contribución de la secundaria en la formación de competencias



Fuente: elaboración propia.

b) planificar el tiempo; y c) comunicación en un segundo idioma.

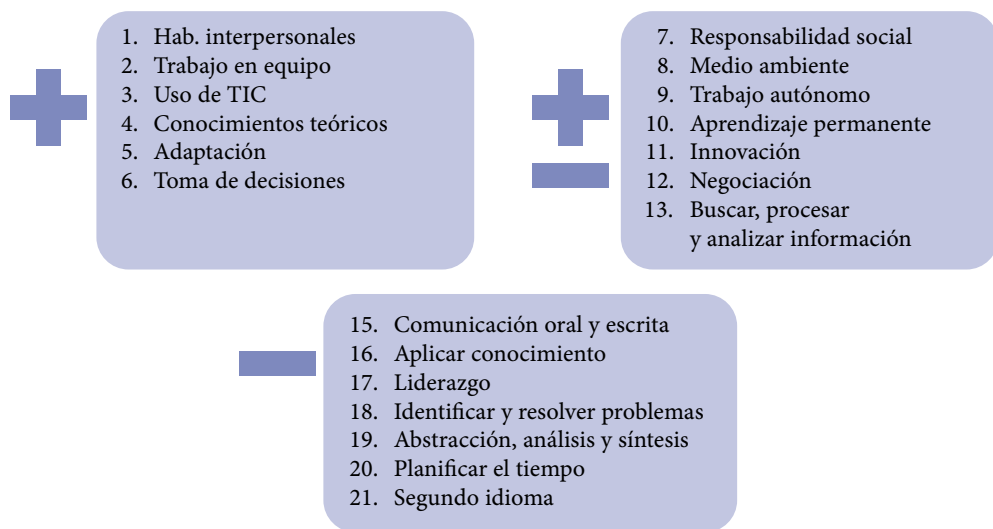
Por último, al explorar la opinión de los profesores universitarios sobre la contribución de la secundaria a formar las competencias señaladas, fue notable encontrar que son muy bajas las proporciones de quienes opinan que hay logros significativos en la materia.

Los profesores universitarios reconocen una mayor contribución relativa en torno a habilidades en el uso de las TIC (37 por ciento), habilidades interpersonales (33 por ciento) y cuidado del medio ambiente (23 por

ciento). En contraste, muy pocos (menos del 10 por ciento) son los que valoran positivamente el impacto en lo relativo a: la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; aprendizaje de un segundo idioma; capacidad para planificar el tiempo; aplicación de conocimiento; búsqueda y procesamiento de la información; y comunicación oral y escrita.

Una síntesis de las opiniones expresadas por los entrevistados (estudiantes, profesores y profesores universitarios), permite clasificar el nivel de logro en el desarrollo de las 20 competencias de la siguiente forma:

**Figura 2. Competencias más desarrolladas, con desarrollo regular y menos desarrolladas**



Fuente: elaboración propia.

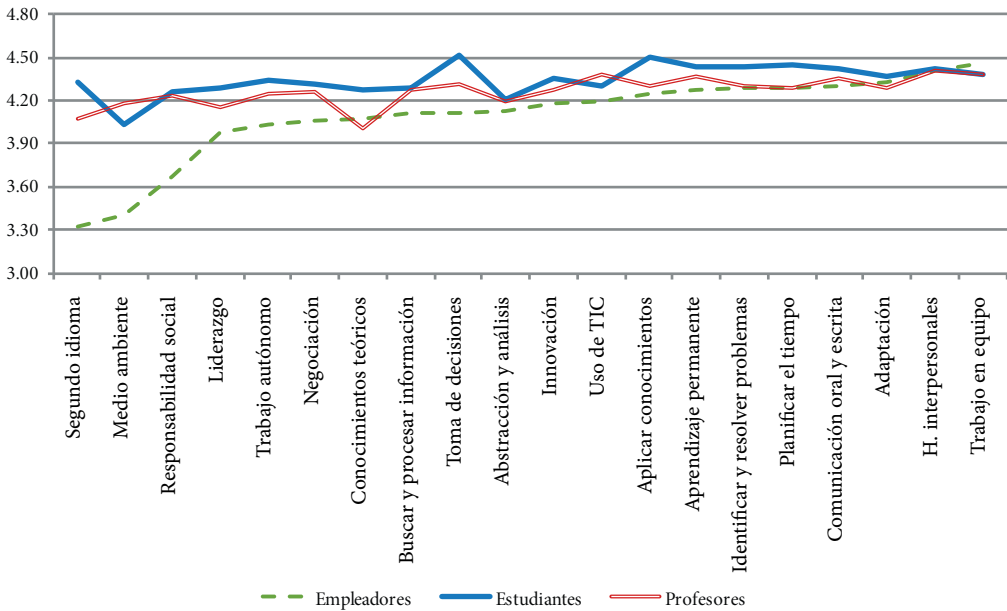
### Competencias para la empleabilidad

No todas las competencias parecen tener el mismo nivel de importancia para facilitar la empleabilidad, una de las funciones que debiera cumplir este nivel. El Gráfico 9 resume las valoraciones de los profesores y estudiantes de la secundaria, así como de empleadores consultados en el estudio (Silva *et al.*, 2013).<sup>5</sup>

Como se aprecia, las opiniones entre el sector escolar (alumnos y profesores de la ESA) y los empleadores sobre las competencias claves para el empleo son similares. Sin embargo, vale la pena notar que, en general, los empresarios privilegian las laborales (trabajo en equipo, habilidades interpersonales y capacidad de adaptación); mientras que el sector escolar combina sus ponderaciones entre cognitivas, laborales e instrumentales.

<sup>5</sup> El estudio contó con la participación de 434 empleadores (20 del sector agrícola, 143 del industrial y 271 de finanzas y servicios).

Gráfico 9. Importancia de las competencias para la empleabilidad



Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Importancia de las competencias para la empleabilidad (empleadores, profesores y estudiantes)

Empleadores	Profesores	Estudiantes
Trabajo en equipo (4.46)	H. interpersonales (4.40)	Toma de decisiones (4.52)
Habilidades interpersonales (4.40)	Trabajo en equipo y Uso de TIC (4.38)	Aplicar conocimientos (4.49)
Adaptación a nuevas situaciones (4.33)	Aprendizaje permanente (4.37)	Planificar el tiempo (4.44)
	Comunicación oral y escrita (4.36)	Aprendizaje permanente y resolver problemas (4.43)

Fuente: elaboración propia.

Llama la atención la coincidencia entre empleadores y profesores en torno a las competencias mejor puntuadas, mismas que no ocupan los primeros lugares para los jóvenes; ellos creen que al momento de ingresar al mercado laboral enfrentarán demandas relativas a la toma de decisiones, planificar el tiempo y resolver problemas, capacidades relacionadas con el trabajo autónomo, pero éstas no parecen prioritarias para los empresarios.

Es de destacar la discrepancia existente entre el sector escolar y el de empleadores sobre las competencias menos importantes para la empleabilidad. Quienes están al frente del mercado laboral otorgan poca importancia a:

segundo idioma, compromiso con el medio ambiente, responsabilidad social, liderazgo y trabajo autónomo. No deja de llamar la atención el bajo puntaje otorgado a competencias ubicadas en el ámbito valoral; convendría hacer estudios sobre el impacto y la posible permanencia de esta visión en otras esferas de la vida personal y social de los jóvenes. Por otro lado, sorprende la poca importancia otorgada al manejo de un segundo idioma, especialmente entre los empleadores, cuando se pondera tanto en la sociedad del conocimiento. Valdría la pena analizar la relación real que existe entre las demandas de la nueva configuración social y económica globalizada y los



Figura 3. Fortalezas y debilidades que enfrenta la educación secundaria en torno a la formación de competencias para la empleabilidad

- Desarrollo +	
- Importancia +	<b>Competencias críticas</b>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolver problemas</li> <li>2. Planificar el tiempo</li> <li>3. Abstracción, análisis y síntesis</li> <li>4. Aplicar conocimientos</li> <li>5. Aprendizaje permanente</li> <li>6. <b>Comunicación oral y escrita*</b></li> </ol>
	<b>Competencias sólidas</b>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Habilidades interpersonales</li> <li>2. Trabajo en equipo</li> <li>3. Buscar, procesar y analizar información</li> <li>4. Uso de TIC</li> <li>5. Adaptación</li> <li>6. Toma de decisiones</li> <li>7. Innovación</li> </ol>
- Importancia +	<b>Competencias rezagadas</b>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Segundo idioma</li> <li>2. Responsabilidad social</li> <li>3. Medio ambiente</li> <li>4. Liderazgo</li> </ol>
	<b>Competencias de apoyo</b>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimientos teóricos</li> <li>2. Trabajo autónomo</li> <li>3. Negociación</li> </ol>

Fuente: elaboración propia.

ESA = Educación secundaria alta

\* Los profesores universitarios la calificaron muy bajo

cambios reales del mercado de trabajo, respecto de las demandas concretas que existen para perfiles ocupacionales con diferentes niveles en la jerarquía del mercado laboral, y en especial, las dirigidas a la población más joven.

El balance de las opiniones emitidas permite comparar los logros de la secundaria en torno a la formación de competencias importantes para la empleabilidad e inferir sus fortalezas y debilidades, la cuales se resumen en la Fig. 3.

Las *competencias críticas* son consideradas importantes para la empleabilidad, pero están poco desarrolladas en los estudiantes de secundaria. Además, existe una brecha notable entre la percepción de los estudiantes y la de los profesores. Como puede apreciarse, tales competencias son de tipo cognitivo y lingüístico, principalmente; una esfera donde el papel de la educación formal es crucial, de ahí que podría destacarse como un área de oportunidad prioritaria para el nivel educativo analizado.

Las *competencias sólidas* son consideradas importantes y se percibe un buen nivel de desarrollo; constituyen una fortaleza de la formación alcanzada. Agrupa competencias relativas al ámbito social y laboral, como las habilidades interpersonales y el trabajo en equipo; actitudinales, como la toma de decisiones; e instrumentales, relativas al uso de TIC.

Las *competencias de apoyo* son aquellas en donde los estudiantes han alcanzado buen nivel de desarrollo, pero que son clasificadas con menor grado de importancia. Tal es el caso del trabajo autónomo.

Las *competencias rezagadas* están poco desarrolladas en los jóvenes y parecen impactar poco en la empleabilidad; sin embargo, resultan esenciales para un desempeño adecuado de la ciudadanía, como la responsabilidad social y con el medio ambiente. Estos resultados otorgan una menor importancia al componente valoral de la formación por

competencias, que vale la pena analizar, particularmente, en el marco de las discusiones sobre los retos de pertinencia social reconocidos como estratégicos en la educación.

### ¿Quién debe formar las competencias genéricas?

Como se advierte en la Tabla 5, profesores y alumnos de secundaria otorgan un papel crucial a este nivel educativo en la adquisición de conocimientos teóricos y su aplicación, así como al desarrollo de la capacidad de abstracción, análisis y síntesis donde,

como se ha visto, se enfrentan serios rezagos. También resulta esclarecedor que los profesores universitarios le adjudican a este nivel la responsabilidad de formar en el dominio de la comunicación oral y escrita, la cual consideran presenta serias limitaciones. Los jóvenes parecen conscientes de que ciertas habilidades requieren de una dosis sustantiva de iniciativa propia, particularmente el trabajo autónomo, el liderazgo y la innovación. Los entornos familiar y social parecen ocupar un lugar central en competencias actitudinales y sociales.

Tabla 5. Espacios de formación de las competencias genéricas

Competencias	Educación secundaria	Educación previa	Iniciativa individual	Entorno familiar	Sociedad en general
Conocimientos teóricos	★✦				
Abstracción y análisis	★✦				
Comunicación oral y escrita	*	★✦			
Trabajo en equipo		★✦			
Aplicación de conocimientos	★✦*	*			
Uso de TIC			✦		
Aprendizaje permanente			✦		
Trabajo autónomo			*		
Liderazgo			★✦		
Identificar y resolver problemas					
Innovación			*		
Toma de decisiones				★✦	
Responsabilidad social				★✦	★✦
Habilidades interpersonales					★✦
Planificar el tiempo				✦	
Medio ambiente				*	★✦
Segundo idioma	*				

★Estudiantes ✦Profesores \*Profesores universitarios

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados dibujan un escenario en el que diferentes actores y ámbitos sociales comparten responsabilidades en la formación de competencias, descargando así el peso de las expectativas puestas exclusivamente en la escuela. Ello resulta sensato y además congruente con el enfoque de formación por competencias, que implica la movilización de capacidades desarrolladas por cada sujeto a lo largo de sus múltiples experiencias. El panorama puede también ser útil para discernir las áreas prioritarias, impostergables, de actuación de la escuela, las cuales parecen centrarse en el fomento de las competencias:

- cognitivas (capacidad de análisis y síntesis y aplicación de conocimientos),
- lingüísticas, y
- laborales transversales a cualquier perfil ocupacional (resolver problemas —que de suyo se nutre del análisis y la aplicación de conocimientos ya referidas— y planificar el tiempo).

Estas competencias fueron calificadas como de dominio insuficiente entre los jóvenes que finalizan la secundaria; es por ello que los resultados de este estudio exploratorio podrían estar arrojando luces sobre un área que requiere una atención estratégica e inaplazable.

Adicionalmente, se reconoce un papel central de ese nivel educativo en el impulso a la construcción de conocimientos teóricos referidos a las bases fundamentales de las disciplinas que conforman los planes de estudio. Este papel histórico de la escuela parece no perder vigencia con la explosión de las TIC, sino que recobra fuerza y exige nuevas

estrategias que apunten hacia el aprendizaje autónomo y permanente con una fuerte dosis del impulso de capacidades para la búsqueda, selección y procesamiento de la información.

## CONCLUSIONES

Una vez que se han analizado los resultados obtenidos, es posible extraer algunas reflexiones para dar respuesta a las interrogantes que guiaron la investigación:

### *¿Qué función cumple la educación secundaria en el desarrollo de competencias?*

Aun con las divergencias en las calificaciones otorgadas por los diferentes actores, pareciera que las principales funciones que cumple la educación secundaria, en orden de jerarquía, son: 1) permite estar preparado para aprender mejor; 2) aporta madurez intelectual y personal; 3) ayuda a orientar intereses y preferencias. Los ámbitos donde se reporta un menor beneficio de la educación secundaria son: 1) hará que me sea más fácil trabajar en lo que me gusta; 2) desarrollar habilidades prácticas.

Los resultados de este estudio exploratorio refuerzan el importante papel que ocupa este nivel educativo en la formación general y preparatoria para la educación superior, pero parecen indicar que se queda corta en la posibilidad de proporcionar destrezas pertinentes para el empleo o aplicables en ambas esferas. El desafío de fortalecer la empleabilidad en esta etapa de la vida, un viejo debate, parece cobrar vigor en los escenarios inciertos, escolares y laborales, para los jóvenes de la región.<sup>6</sup>

En torno a las funciones y logros de la educación secundaria alta en la formación de los

6 En la región se reconoce un serio problema de inserción laboral entre los jóvenes. A respecto la OIT informa que “la tasa de desempleo urbano entre los jóvenes latinoamericanos y caribeños llegó a 14.9 por ciento (2012), una proporción que triplica la de los adultos y es más del doble que la tasa general de desempleo promedio en la región, de 6.7 por ciento. Por otra parte, 6 de cada 10 jóvenes que sí consiguen ocupación, se ven obligados a aceptar empleos en la economía informal, lo que en general implica malas condiciones de trabajo, sin protección ni derechos, y con bajos salarios y baja productividad”, en: <http://www.ilo.org/americas/temas/empleo-juvenil/lang-es/index.htm> (consulta: 20 de abril de 2015). Es claro que la solución a este problema no depende sólo de las políticas educativas, sino que precisa mejorar las condiciones económicas del mercado laboral para generar mejores empleos; sin embargo, la educación puede contribuir en mejorar la empleabilidad y productividad de los jóvenes.

jóvenes, los profesores universitarios se mostraron muy críticos. Más de la mitad no están satisfechos con la formación general de los estudiantes ni con su dominio de conocimientos teóricos, en franca discrepancia con los profesores del nivel. Esta opinión enciende un foco de alerta sobre los logros de aprendizaje y la cultura escolar de aquellos jóvenes que avanzan hacia estudios terciarios. Estos resultados invitan a realizar un análisis específico en la materia que podría arrojar luces tanto para los formuladores de políticas educativas como para quienes instrumentan los programas educativos.

### *¿Cuál es la percepción sobre el grado de desarrollo de competencias en los estudiantes pre-universitarios?*

Los profesores de secundaria perciben un adecuado desarrollo de la mayoría de las competencias. Los estudiantes tienen una visión más optimista y, en general, superan las calificaciones de sus docentes; sin embargo, se encuentra una falta de coincidencia en las percepciones sobre cuáles competencias están mejor desarrolladas. Donde sí existe coincidencia es en las debilidades. Parece abrirse un área de oportunidad en torno a: 1) la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, una competencia cognitiva fundamental para aprender a lo largo de la vida; 2) la planificación del tiempo, fundamental tanto para el trabajo como para el estudio y otros ámbitos; y 3) la comunicación en un segundo idioma, necesaria en la sociedad del conocimiento.

Como se ha indicado, los profesores universitarios opinan que las competencias están poco desarrolladas en los estudiantes que culminan la secundaria. Las percibidas con mejor nivel relativo son las habilidades interpersonales y para el uso de las TIC. Cuestionan el bajo dominio de competencias fundamentales para la realización de estudios superiores, como son: la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; la aplicación de conocimiento; la búsqueda y procesamiento de la información; así como la comunicación oral y escrita. De confirmarse

esta tendencia en una población más amplia, debe encenderse un foco de alerta, pues dicha debilidad puede vulnerar la posibilidad de desarrollar trayectorias académicas exitosas.

Los elementos anteriormente expuestos abren espacios de análisis en torno a:

- La posible existencia de lagunas en la formación que se arrastran desde la educación básica y que corren el riesgo de no subsanarse en el nivel universitario, pues se considera que la formación de tipo básico no corresponde a dicho nivel. Se requiere una mayor articulación al interior del sistema educativo, y de éste con su entorno, para precisar los asuntos prioritarios a atender en materia de formación de competencias y habilidades.
- La urgencia de alimentar el diálogo para articular los currículos de la educación secundaria y la universitaria. No se trataría de una imposición de visiones, sino de alimentar el debate plural a favor de incrementar la calidad de la educación. Habría que discernir con mayor profundidad cuáles son las competencias fundamentales con las que debe contar un joven al concluir la educación secundaria, reconociendo que debieran tener un carácter transversal, lo que implica que no pueden ser fomentadas sólo desde algunas disciplinas, sino que precisan converger todas en torno a las áreas estratégicas.
- Los desafíos que se vislumbran a partir de este estudio no resultan extraños. Ya la prueba PISA ha revelado que en Iberoamérica enfrentamos severas limitaciones en el desarrollo de las competencias científicas, matemáticas y de lectura, consideradas indispensables para un desenvolvimiento adecuado en la sociedad. Consistentemente, los jóvenes de 15 años —que finalizan la educación obligatoria— de los países de la región

participantes (España, Chile, México, Uruguay, Brasil, Colombia y Perú) obtienen promedios inferiores a la media de los países de la OCDE. La investigación que se reporta parece indicar que las dificultades y el déficit no se subsanan al finalizar el siguiente nivel educativo, es decir, la educación secundaria alta (cuando los jóvenes tienen alrededor de 18 años e inicia su ejercicio de la ciudadanía).

*¿Quiénes son, o deberían ser, los responsables de la formación de las competencias que requieren los jóvenes en esta etapa del ciclo educativo?*

Una reflexión que se desprende de los resultados obtenidos es que no sólo la educación formal tiene responsabilidades en la formación de competencias; en esta tarea intervienen actores como la familia, la sociedad en general y la propia iniciativa personal. Tales espacios juegan un papel clave para la formación valoral y actitudinal, área que enfrenta mucho rezago. Aun así, es necesario insistir en cuáles son las competencias que están llamadas a formarse en la secundaria. Los resultados obtenidos parecen indicar que son:

- *Competencias cognitivas*, como conocimientos teóricos y su aplicación, así como las habilidades para la abstracción, la síntesis y el análisis de la información. Esta observación resulta fundamental para el nivel educativo que nos ocupa. Es innegable el papel que tiene la educación secundaria en las habilidades de pensamiento que, en gran medida, operan como un sustrato cognitivo que da sustento al desempeño de cualquier tipo de actividad y posibilitan el desarrollo de otras competencias. Éstas engloban todos los procesos mentales que realizamos para poder actuar sobre un estímulo

determinado. Aquí el desafío es enorme, pues como se vio, los resultados de la exploración indican que la capacidad de abstracción, la síntesis y el análisis; así como la de aplicar conocimientos son competencias críticas.

Adicionalmente, los profesores universitarios resaltan la necesidad de que este nivel educativo consolide la formación de:

- *Competencias lingüísticas*: comunicación oral y escrita, y al aprendizaje de un segundo idioma. La primera considerada crítica y la segunda, *rezagada*. Según los actores entrevistados, la escuela es el principal espacio de formación para el desarrollo de estas competencias.

## REFLEXIÓN FINAL

Los resultados de este estudio exploratorio convocan a realizar nuevas investigaciones de carácter explicativo e interpretativo que permitan verificar los resultados y comprender los factores y relaciones que desencadenan limitaciones en el desarrollo de un grupo importante de las competencias analizadas. El tema es relevante y cobra vigencia a partir de los hallazgos de la UNESCO en la iniciativa “La Educación para Todos” que indican que:

... muchos jóvenes no disponen de competencias básicas. En 123 países de bajos ingresos o ingresos medianos, unos 200 millones de jóvenes que tienen entre 15 y 24 años ni siquiera han logrado terminar sus estudios primarios, lo que representa un joven de cada cinco (UNESCO, 2012: 5).

Sería paradójico que los jóvenes que han logrado asistir a la escuela, y permanecido hasta el último año de educación obligatoria,<sup>7</sup> corrieran la misma suerte. En la mayoría de

7 A excepción de Colombia, en los países estudiados este nivel educativo constituye el último ciclo de la educación obligatoria, lo que ha ocurrido como resultado de la expansión de la cobertura de la educación básica en la región.

los países analizados se registran tasas relativamente altas de cobertura en la educación secundaria alta (Chile 92 por ciento; Brasil y Perú alrededor del 80 por ciento; Colombia 75 por ciento; y México 66 por ciento) (SITEAL, 2014), lo que da cuenta de los esfuerzos nacionales en la materia. Es preciso hacer fructificar esos esfuerzos, para elevar también los logros de aprendizaje de estos jóvenes.

El derecho a la educación que tienen todos los niños, niñas y adolescentes, y que ha sido asumido por los países de la región,

implica tanto asistir a la escuela como aprender. Garantizar el derecho a aprender es un reto enorme. Es preciso intensificar el trabajo sobre los modelos educativos y los currículos escolares que podrían favorecer condiciones de aprendizaje pertinentes y eficaces. Se requiere también visibilizar los compromisos que el sistema educativo y la sociedad en su conjunto tendrían que asumir para lograr una educación de mayor calidad que impulse la formación integral de los jóvenes, y que favorezca un ejercicio pleno de su ciudadanía.

## REFERENCIAS

- DE LA ORDEN, Arturo (2011), "Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 2, pp. 1-21, en: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-delaorden2.html> (consulta: 30 de mayo de 2014).
- DENYER, Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeeck (2007), *Las competencias en la educación. Un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida y Ramsés Barroso (2014), "Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México", *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, vol. 53, núm. 1, pp. 36-56.
- FRADE, Laura (2007), *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria*, México, Calidad Educativa Consultores.
- GONZÁLEZ, Julia y Robert Wagenaar (eds.) (2003), *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*, Bilbao, Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- GORDON, Jean, Gábor Halász, Magdalena Krawczyk, Tom Leney, Alain Michel, David Pepper, Elzbieta Putkiewicz y Jerzy Wisniewski (2009), *Key Competencies in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*, Varsovia, CASE.
- INEE (2005), *PISA para docentes: la evaluación como oportunidad de aprendizaje*, México, INEE.
- MÉNDEZ, Alexia y Xavier Roegiers (2005), "Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia", *Memoria de DEA en Ciencias de la Educación*, Valonia, Universidad Católica de Lovaina-Facultad de Educación.
- OCDE (2004), "La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo", en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf> (consulta: 30 de mayo de 2014).
- PERRENOUD, Philippe (2002), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- SILVA, Marisol, Miriam Cuéllar, Miriam, María de los Ángeles Núñez y Lisbeth Silva (2013), *Informe sobre competencias profesionales en preuniversitarios y universitarios en Iberoamérica*, Madrid, Fundación UNIVERSIA/Universidad Iberoamericana/Fundación Telefónica.
- SITEAL (2014), "Resumen estadístico comentado 03. Escolarización y participación en el mercado laboral entre los adolescentes y jóvenes. América Latina, 2000-2010", en: [http://www.siteal.org/sites/default/files/rec\\_siteal\\_3\\_2014\\_01\\_15.pdf](http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_3_2014_01_15.pdf) (consulta: 15 de enero de 2015).
- TOBÓN, Sergio (2006), "El enfoque complejo de las competencias", *Revista Internacional Magisterio*, en: [http://revista.magisterio.com.co/index.php?option=com\\_content&task=view&id=236&Itemid=1](http://revista.magisterio.com.co/index.php?option=com_content&task=view&id=236&Itemid=1) (consulta: 20 de julio de 2014).
- UNESCO (2012), *Informe de 2012. Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*, en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2012-skills> (consulta: 20 de julio de 2014).
- UNESCO (2013), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*, Montreal, UNESCO.