



**MARCO NACIONAL DE CUALIFICACIONES
PARA REPÚBLICA DOMINICANA**
Bases

Francisca María Arbizu Echávarri



FRANCISCA Mª ARBIZU ECHÁVARRI

Experta internacional en Cualificaciones, y en Educación Técnica y Formación Profesional (ETFP)

Licenciada en Química por la Universidad Autónoma de Madrid y licenciada en Farmacia, tiene el Certificado de Suficiencia Investigadora de Doctorado en Ciencias Sociosanitarias por la Universidad Complutense de Madrid.

Profesora y catedrática de Educación Secundaria, experta en diseño curricular basado en competencias (1978-1999). Fue directora del Instituto Nacional de las Cualificaciones de España (INCUAL), responsable del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y del Catálogo Modular de Formación Profesional (1999-2008).

Desde 2009 trabaja en la cooperación al desarrollo en diversos países (República Dominicana, Nicaragua, Haití, Colombia, Cabo Verde, entre otros), a través del fortalecimiento institucional en la reforma curricular de la Educación Técnica y Formación Profesional basada en competencias, y en el impulso del Marco Nacional de Cualificaciones.

Es experta internacional en la referenciación de Marcos Nacionales de Cualificaciones (de Inglaterra e Irlanda del Norte, y de Portugal) al Marco Europeo de cualificaciones (2009-2010). Cuenta con investigaciones publicadas para la Dirección General de Cooperación al Desarrollo de la Comisión Europea (DG DEVCO) sobre el desarrollo de la ETFP y destrezas en la cooperación al desarrollo de la Unión Europea (*TVET and Skills Development in EU Development Cooperation, 2013*), y para el Cedefop sobre la reforma del currículo en Europa basada en resultados de aprendizaje (*Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes, 2012*). Autora de libros y artículos así como ponente en congresos y conferencias internacionales, es representante española en diversos órganos de la Comisión Europea y de la OCDE.

**MARCO NACIONAL
DE CUALIFICACIONES PARA
REPÚBLICA DOMINICANA**
Bases

Este documento ha sido producido con la asistencia financiera de la Unión Europea, en el marco del Proyecto de Cooperación Delegada UE/AECID de Acciones Complementarias del PAPSE II. Las opiniones expresadas en el mismo no reflejan necesariamente la opinión oficial de la Unión Europea o de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

© 2015 MINERD

Autoría:

FRANCISCA MARÍA ARBIZU ECHÁVARRI

Supervisión:

MERCEDES MARÍA MATRILLÉ LAJARA, directora de Educación Técnico-Profesional. MINERD

Corrección de estilo:

DAVID BUSTO

Diagramación:

ELIZABETH VELOZ

Foto de portada:

Shutterstock

Impresión:

3C PRINT

Santo Domingo, República Dominicana

Este informe ha sido elaborado por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) a través de la Dirección de Educación Técnico Profesional del Nivel Secundario, en el Marco del Programa de Apoyo Presupuestario al Sector de Educación PAPSE II, con financiación de la Unión Europea y el apoyo técnico de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

La creación de un Marco Nacional de Cualificaciones es uno de los compromisos que ha sido recogido en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) firmado el 1 de abril de 2014 y en la Iniciativa Dominicana por Una Educación de Calidad (IDEC).

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	10
2. MARCOS Y SISTEMAS DE CUALIFICACIONES	12
2.1. Acordando una terminología relativa a los marcos de cualificaciones	14
2.1.1. Cualificación	14
2.1.2. Competencia	14
2.1.3. Empleabilidad	16
2.1.4. Sistema de créditos	17
2.1.5. Currículo	17
2.2. Sistemas de cualificaciones: puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida	17
2.3. Marcos de cualificaciones: definición y características	18
2.4. Objetivos de los marcos de cualificaciones	19
2.5. Tipología y alcance de los marcos de cualificaciones	20
2.6. Estructura del marco en niveles de cualificación, descriptores de nivel y resultados de aprendizaje	23
2.6.1. Nivel de cualificaciones	23
2.6.2. Los descriptores de nivel de cualificación	24
2.6.3. Los resultados de aprendizaje como eje central y articulador en los MNC	26
2.7. Clasificaciones referentes para el Marco Nacional de Cualificaciones	26
2.7.1. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011)	26
2.7.2. Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-2008)	29
2.7.3. Clasificación Industrial Internacional Uniforme de las actividades económicas (CIIU 2009)	30
3. REPÚBLICA DOMINICANA: HACIA UN MARCO NACIONAL DE CUALIFICACIONES	34
3.1. Los actores institucionales del marco de cualificaciones	34
3.1.1. El Consejo Nacional de Educación (CNE)	34
3.1.2. Ministerio de Educación (MINERD)	35
3.1.3. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT)	36
3.1.4. Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCyT)	36
3.1.5. Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP)	36
3.1.6. Ministerio de Trabajo	36
3.1.7. Consejo Nacional de Competitividad (CNC)	37
3.1.8. Oficina Nacional de Estadística (ONE)	37
3.1.9. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPyD)	37
3.1.10. Organizaciones empresariales y sindicales	37
3.2. El sistema educativo dominicano	37
3.2.1. Educación y formación para el trabajo en República Dominicana	39
3.2.2. La Educación Técnico-Profesional (ETP)	39
3.2.3. Subsistemas de educación: Educación de Adultos y Educación Especial	40
3.2.4. La Educación Superior	40
3.2.5. La Formación Técnico-Profesional de INFOTEP	42
3.3. Cualificaciones, bisagra entre la educación, la formación y el empleo en República Dominicana	43
3.3.1. Población económicamente activa, desempleo y tasa de desempleo por nivel educativo	43
3.3.2. Población económicamente activa, desempleo y tasa de desempleo por ocupación	44
3.3.3. Población económicamente activa, desempleo y tasa de desempleo por actividad	46
3.3.4. Estudiantes matriculados en el sistema educativo según nivel y modalidad	46
3.3.5. Estudiantes y tasa bruta de cobertura en Educación Superior	48
3.4. Avances nacionales y de política para la creación de un Marco Nacional de Cualificaciones	48
3.4.1. Plan Decenal 2008-2018 de Educación (PDE)	48
3.4.2. Plan Decenal 2008-2018 de Educación Superior	49
3.4.3. Plan Decenal 2008-2018: Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional	49
3.4.4. Plan Nacional de Competitividad Sistémica 2007	49
3.4.5. Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (END)	50
3.4.6. Plan de Gobierno 2012-2016 (PG)	51
3.4.7. Plan Operativo Anual del Ministerio de Educación 2014 (POA)	52
3.4.8. Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios	52
3.4.9. Programa de Apoyo Presupuestario para el Sector de Educación (PAPSE II)	53
3.4.10. Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)	53

ÍNDICE

3.5. Antecedentes al impulso de un Marco Nacional de Cualificaciones	55
3.5.1. Programa de apoyo a la Educación Técnico-Profesional (PRO-ETP) 2005	55
3.5.2. Seminario «Marcos Nacionales de Cualificaciones: una visión de futuro» 2010	56
3.5.3. Conversatorio «Marco Nacional de Cualificaciones y perspectiva de desarrollo en la República Dominicana» 2012	56
3.5.4. Taller «MC para la Educación Superior sentroamericana y caribeña» 2013	56
3.5.5. Encuentro «Bases para la conformación del MNC en la República Dominicana» 2013	56
3.6. Caso práctico: revisión y actualización curricular de los títulos de Educación Técnico-Profesional	58
3.6.1. Identificación de los problemas que resolvería una estructura de ETP en cualificaciones	58
3.6.2. Conceptualización de la estructura y modelo de currículo de Educación Técnico-Profesional: propuesta de adopción de una ordenanza que establezca sus directrices	59
3.6.3. Articulación con los subsistemas de Educación de Adultos y de Educación Especial en lo referente a lo vocacional laboral	59
3.6.4. Socialización con las partes interesadas y validación del proyecto de ordenanza	60
3.6.5. Aplicación de la metodología de diseño curricular en la Educación Técnico-Profesional	60
3.6.6. Pilotaje en dos familias profesionales	61
3.6.7. Avance de la revisión y actualización curricular de títulos de Educación Técnico-Profesional	61
4. EXPERIENCIA INTERNACIONAL SOBRE MARCOS DE CUALIFICACIONES	62
4.1. Marcos y sistemas nacionales de cualificaciones en el mundo	63
4.2. Marcos de cualificaciones en Europa: nacionales y europeo	65
4.2.1. Marcos de cualificaciones de Inglaterra, Escocia e Irlanda	65
4.2.2. El Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (MEC-EQF)	67
4.3. Marcos y sistemas de cualificaciones en Iberoamérica y el Caribe	71
4.3.1. España: Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP)	71
4.3.2. México: Sistema Nacional de Competencia (SNC)	75
4.3.3. Colombia: hacia la construcción e implementación de un MNC	76
4.3.4. Chile: de camino a un Marco Nacional de Cualificaciones	78
4.3.5. Programa EuroSocial II: Sistemas Nacionales de Cualificaciones en ocho países	80
4.3.6. Caribe Vocational Qualifications: Marco Regional de Cualificaciones de EFTP CARICOM	82
4.3.7. Aproximación a un marco regional: la Red de Institutos de Formación Profesional (IFP) de Centroamérica y República Dominicana	83
4.4. Marco de cualificaciones para la Educación Superior: Aproximación en Centroamérica	84
4.4.1. Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (MC-EEES)	84
4.4.2. Un ejemplo nacional: Marco Español de Cualificaciones para Educación Superior (MECES)	86
4.4.3. Propuesta de MC para la Educación Superior Centroamericana (MC-ESCA)	87
4.5. Lecciones aprendidas y tendencias	88
5. BASES DE LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO NACIONAL DE CUALIFICACIONES	90
5.1. Dimensiones y condiciones para el desarrollo de un MNC	91
5.2. Estudios de base para identificar y caracterizar los problemas de cualificaciones	93
5.3. Definición de los objetivos, funciones y alcance del MNC	94
5.4. Definición de la dirección y administración del MNC	95
5.5. Diseño e implementación de los MNC	96
5.6. Aseguramiento de la calidad	96
5.7. Condicionantes y lógica de la implementación	98
6. HOJA DE RUTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO NACIONAL DE CUALIFICACIONES	100
6.1. Plan de trabajo y esquema de la hoja de ruta	100
6.2. Etapa A: Preparación y conceptualización del MNC	102
6.3. Etapa B: Diseño del MNC	104
6.4. Etapa C: Consulta y ensayo	107
6.5. Etapa D: Constitución y adopción oficial	108
6.6. Etapa E: Implementación	109
6.7. Síntesis del proceso para la construcción del MNC	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

ÍNDICE

TABLAS

Tabla 1.	Mecanismos que vinculan los sistemas de cualificaciones con el aprendizaje a lo largo de la vida	18
Tabla 2.	Características de los distintos tipos de marcos de cualificaciones	22
Tabla 3.	Resumen de las clasificaciones realizadas por distintos autores sobre los MNC	23
Tabla 4.	Descripción de niveles de competencia para las cualificaciones/ocupaciones en el proyecto FOIL	24
Tabla 5.	Descriptor del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC)	24
Tabla 6.	Niveles de cualificaciones y tipología de empleo	25
Tabla 7.	Codificación de los niveles CINE (solo un primer dígito)	27
Tabla 8.	Estructura de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones 2008 (CIUO-08)	30
Tabla 9.	Categorías individuales de la Clasificación Industrial Internacional Uniforme (CIIU 2009)	31
Tabla 10.	Seguimiento indicadores END relativos a educación	41
Tabla 11.	Matrícula estudiantil por categoría de IES (curso 2012-13)	41
Tabla 12.	Estudiantes matriculados en IES según nivel académico (curso 2012-13)	42
Tabla 13.	Población económicamente activa, desempleo y tasa de desempleo por nivel educativo	43
Tabla 14.	Población económicamente activa, desempleo y tasa de desempleo por ocupación	44
Tabla 15.	Población económicamente activa, desempleo y tasa de desempleo por actividad económica	45
Tabla 16.	Estudiantes matriculados en el sistema educativo por nivel y modalidad	47
Tabla 17.	Estudiantes y tasa bruta de cobertura en Educación Superior.	48
Tabla 18.	Indicadores de la 6.ª meta, incluida en las Metas 2011: «Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la Educación Técnico-Profesional»	53
Tabla 19.	Niveles definidos por el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC-EQF)	69
Tabla 20.	Familias profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) de España	73
Tabla 21.	Niveles de cualificación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) de España	73
Tabla 22.	Áreas de competencia del Sistema Normalizado de Competencia Laboral de México	75
Tabla 23.	Comparativa del MNC de Barbados con otros marcos (<i>en inglés</i>)	83
Tabla 24.	Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)	86
Tabla 25.	Descriptor usado en los países del proyecto Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MC-ESCA)	87
Tabla 26.	Definición de descriptor del proyecto Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MC-ESCA)	87
Tabla 27.	Identificación de competencias en programas de Educación Superior de Centroamérica	88
Tabla 28.	Problemas que resuelve un marco	93
Tabla 29.	Análisis de problemas que puede solucionar un MNC, impacto deseado e indicadores	94
Tabla 30.	Definición de objetivos y previsión de resultados, e indicadores de los MNC	94
Tabla 31.	Principios que deben orientar los MNC	96
Tabla 32.	Etapa A > Fase 1	102
Tabla 33.	Etapa A > Fase 2	103
Tabla 34.	Etapa B > Fase 3	104
Tabla 35.	Problemas de las cualificaciones del sistema de educación y formación para el trabajo	105
Tabla 36.	Etapa B > Fase 4	106
Tabla 37.	Etapa C > Fase 5	107
Tabla 38.	Etapa D > Fase 6	108
Tabla 39.	Etapa D > Fase 7	109
Tabla 40.	Etapa E > Fase 8	109
Tabla 41.	Etapa E > Fase 9	110
Tabla 42.	Etapa E > Fase 10	111
Tabla 43.	Síntesis de la hoja de ruta para la construcción del MNC de República Dominicana	112

ÍNDICE

GRÁFICOS

Gráfico 1.	Tipos de marcos de cualificaciones según su alcance (<i>en inglés</i>)	21
Gráfico 2.	Trayectorias educativas potenciales en la CINE 2011	28
Gráfico 3.	Estructura académica del sistema educativo dominicano según la Ley 66-97 y la Ordenanza 1-95	38
Gráfico 4.	PIB real y PIB real per cápita en República Dominicana (<i>en inglés</i>)	46
Gráfico 5.	Marco de cualificaciones de Irlanda (<i>en inglés</i>)	66
Gráfico 6.	Marco Escocés de Cualificaciones (<i>en inglés</i>)	67
Gráfico 7.	Herramientas del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC-EQF)	68
Gráfico 8.	El ciclo de calidad del Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad de la Educación y Formación Profesionales	70
Gráfico 9.	Estructura de la cualificación profesional según el CNCP de España	72
Gráfico 10.	Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional de España	74
Gráfico 11.	Países miembros de CARICOM	82

ANEXOS

Anexo 1.	Mecanismos que vinculan los sistemas de cualificaciones con el aprendizaje a lo largo de la vida (OCDE, 2008)	118
Anexo 2.	Especialidades de la Modalidad de Bachillerato Técnico-Profesional y de Técnico Básico de Educación Técnico-Profesional	121
Anexo 3.	Hipótesis sobre la ubicación de las cualificaciones de diferentes instituciones de República Dominicana	122
Anexo 4.	Estudios preparatorios para el MNC de República Dominicana	123

SIGLAS	124
---------------	------------

1

Introducción

El gran reto de República Dominicana es promover el desarrollo humano de su población y alcanzar un crecimiento económico sostenido, para que la economía pueda generar los empleos requeridos. Con ese propósito, se han impulsado las siguientes áreas estratégicas: mejorar la calidad de la educación para todos los ciudadanos y ciudadanas; ampliar la cobertura de la educación y de la formación para el trabajo, y desarrollar mecanismos para promover la movilidad en el interior del sistema y la mejor integración de la educación y la formación con el sector productivo, así como la transparencia de sus cualificaciones en el entorno internacional.

La importancia de desarrollar un Marco Nacional de Cualificaciones se plantea en consonancia con las previsiones del Plan Decenal de Educación 2008/2018 y con la Ley de Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, que buscan diversificar la oferta educativa técnico-profesional y fortalecer el sistema de capacitación laboral para facilitar la inserción al trabajo.

En consecuencia, los planes operativos del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD), las metas del Sistema de Gestión para la Gobernabilidad (SIGOB) y los resultados de las mesas de discusión de la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC) resaltan la necesidad de este marco, como instrumento para articular el sistema educativo dominicano y el mundo laboral. Ello permitirá mejorar la calidad y la pertinencia de los programas de educación y formación y, al mismo tiempo, proporcionará una educación más equitativa y accesible a todos los ciudadanos.

En este sentido los actores del Marco, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), el Ministerio de Trabajo (MT), el Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP) y el propio MINERD han estado trabajando en un plan común dirigido a la mejora y fortalecimiento de la educación para el trabajo. Una de sus metas es la creación de dicho Marco Nacional de Cualificaciones (MNC). Se pretende sea un instrumento que articule la educación y la formación para el trabajo, al tiempo que exprese el consenso de los actores involucrados sobre la estructura y clasificación de las cualificaciones en niveles, y sobre las equivalencias y rutas de progresión de las personas a través de dichos niveles.

Con la creación del MNC se dispondrá de una herramienta para ofrecer al ciudadano acceso a una formación basada en competencias y orientada a las demandas del mercado laboral. Esto le otorgará una ventaja competitiva a la hora de buscar empleo al tiempo que reforzará la productividad del sector económico. Por otro lado, el MNC (OCDE, 2008) va a permitir la existencia de un instrumento que desarrolle y clasifique cualificaciones conforme a una serie de criterios relativos a los niveles de aprendizaje alcanzados, con sus respectivas pasarelas, a fin de romper las barreras de acceso con que hoy cuenta el sistema educativo dominicano.

La columna vertebral de todo MNC es una estructura de cualificaciones —ordenada en niveles de acuerdo a descriptores de nivel—, con reconocimiento oficial —títulos, certificados— y valor para el mercado laboral y la educación. En ese marco, una persona obtiene una cualificación cuando un organismo competente —por ejemplo, el MINERD o el MESCyT— determina que



El fin último del MNC en República Dominicana es articular y flexibilizar los sistemas de educación y formación

su aprendizaje ha superado un cierto nivel de conocimientos, habilidades y competencias personales y profesionales. Ello se confirma mediante un proceso de evaluación o tras superar un programa de formación.

El propósito del presente informe es servir como referencia y documento base para el proceso de construcción de este Marco Nacional de Cualificaciones en República Dominicana. En la actualidad, el MINERD se encuentra inmerso en un proceso de revisión y actualización curricular. Asimismo, la Dirección General de Educación Técnico-Profesional (DGETP) ha definido un modelo y una metodología de elaboración de los nuevos títulos de Bachiller Técnico y Técnico Básico. Su finalidad es que provea de las cualificaciones que, en el segmento del trabajo técnico, impulsen la mejora de la productividad de las empresas y la competitividad del país, mediante una oferta formativa innovadora y cualificante, tanto para los jóvenes como para los adultos. En tal sentido, la DETP, en el marco del Programa Operativo Anual (POA) 2013 y 2014, está también comprometida a impulsar la elaboración de un MNC.

El año 2013 permitió avanzar en el consenso necesario para un marco de este tipo y en su definición. Fue así como en el taller y el encuentro sobre el Marco Nacional de Cualificaciones se apuntaron las principales líneas de la hoja de ruta para su construcción. Desde entonces se ha pretendido avanzar en la estructura y organización de dicho marco, y prueba de ello es el presente estudio que apunta rutas de futuro.

Tras esta introducción, es necesario presentar la estructura del documento. El **capítulo 2** está dedicado a los **conceptos clave** del Marco Nacional de Cualificaciones, así como a los objetivos

que cumple y a los tipos de marcos más frecuentes en el ámbito internacional.

El **capítulo 3** responde a la cuestión de **por qué es necesario un marco de cualificaciones** en República Dominicana. Conviene comprender, para ello, que caminar hacia un MNC exige acciones conjuntas de los principales actores concernidos, dentro de una estrategia de integración efectiva y visión sistémica que implique al MESCYT, al MT, al INFOTEP y al MINERD, junto a las organizaciones empresariales, sindicales y a la sociedad civil. Solo así se podrá alcanzar un MNC que facilite la homologación, los mecanismos de acreditación y certificación de competencias, y de aprendizaje a lo largo de la vida.

El **capítulo 4** presenta algunos **ejemplos de marcos**, tanto internacionales como nacionales y sectoriales, y la experiencia obtenida en su diseño. El **capítulo 5** presenta la **estructura** y los componentes generales de los marcos de cualificaciones, así como los acuerdos previos para su diseño e implementación.

El **capítulo 6** aborda la **hoja de ruta** para la estructuración e implementación de un Marco Nacional de Cualificaciones, con base en la experiencia de diversos países que, desde hace treinta años, se han encaminado hacia la construcción de marcos de este tipo a fin de comunicar sus sistemas de educación y de formación para el trabajo, y de facilitar la movilidad y la progresión de las personas entre ambos sistemas.

El fin último del MNC en el país será pues articular y flexibilizar los sistemas de educación y formación para dar respuestas, oportunas y pertinentes, a las demandas impuestas por la globalización, el desarrollo tecnológico y el cambio demográfico.



Marcos y sistemas de cualificaciones

En un contexto cambiante, pleno de innovación, e inmersos en una sociedad del conocimiento cada día más globalizada, los nuevos empleos requieren de nuevas cualificaciones y competencias. Las empresas están pues abocadas a incorporar nuevas estrategias para ser competitivas, y los trabajadores a adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan mantenerse en el mercado de trabajo y desenvolverse de forma competente en los actuales procesos productivos, es decir, a adquirir y desarrollar competencias profesionales.

Ante esta realidad, la cualificación de los recursos humanos cobra una importancia fundamental y se transforma en una ventaja competitiva para todo país. Esto lleva a considerar que el aprendizaje debe ser asumido como un proceso permanente que permita a empresas y trabajadores potenciar sus capacidades de innovación y de adecuación a las necesidades del sistema productivo. Un número significativo de países, en distintas regiones del mundo, cuentan o están en proceso de diseñar e implementar sus propios Marcos Nacionales de Cualificaciones, a fin de articular los sistemas de educación y formación, y dar respuesta al mercado de trabajo, particularmente en los niveles técnico-profesional y superior. Esto se vincula con el énfasis, también cada vez más acentuado, en los resultados de aprendizaje como indicador de calidad, así como con la introducción de modelos curriculares basados en competencias.

En atención a estos desafíos, la Recomendación 195 de 2004, de la Organización Internacional del Trabajo, relativa al

Desarrollo de Recursos Humanos (OIT, 2004) focalizaba su atención «en el desarrollo de competencias, el aprendizaje permanente y la estrecha relación entre empleos de calidad, calidad de vida y equidad», y resaltaba «la importancia de la innovación, la competitividad, la productividad, el crecimiento económico, la creación de trabajo decente y la empleabilidad de las personas» (OIT/Cinterfor, 2006).

Para la elaboración y aplicación de políticas en materia de educación y formación, la Recomendación 195 proponía a los países miembros de la OIT lo siguiente: «**Desarrollar un Marco Nacional de Cualificaciones** que facilite el aprendizaje permanente, ayude a las empresas y a las agencias de colocación a conciliar la demanda con la oferta de competencias, oriente a las personas en sus opciones de formación y de trayectoria profesional, y facilite el reconocimiento de la formación, las aptitudes profesionales, las competencias y la experiencia previamente adquiridas; dicho marco debería ser adaptable a los cambios tecnológicos y a la evolución del mercado de trabajo, y dar cabida a las diferencias regionales y locales, sin que ello le reste transparencia en el plano nacional». La transparencia de las cualificaciones (Cedefop, 2014) es el grado de visibilidad y legibilidad de las cualificaciones, sus contenidos y su valor en el mercado de trabajo (a escala sectorial, regional, nacional o internacional) y en los sistemas de educación y formación.

Además, para el reconocimiento y certificación de las competencias profesionales, la Recomendación 195 planteaba que:

- 1) Deben adoptarse medidas, consultando a los interlocutores sociales y basándose en un Marco Nacional de Cualificaciones, para



En plena globalización, la cualificación de los recursos humanos se transforma en una ventaja competitiva

promover el desarrollo, la aplicación y el financiamiento de un mecanismo transparente de evaluación, certificación y reconocimiento de las competencias profesionales, incluidos el aprendizaje y la experiencia previos, en cualquiera que sea el país donde se obtuvieren e independientemente de que se hubiesen adquirido de manera formal o no formal.

2) Los métodos de evaluación deben ser objetivos, no discriminatorios y vinculados a normas.

3) El marco nacional debe incluir un sistema de certificación confiable, que garantice que las aptitudes profesionales sean transferibles y reconocidas por los sectores, las industrias, las empresas y las instituciones educativas.

De tal forma, la recomendación de la OIT recogía y promovía la experiencia desarrollada en muchos países en relación con la construcción de Marcos Nacionales de Cualificaciones, en el contexto de políticas y estrategias de mejoramiento y articulación de la educación y la formación para el trabajo, y de estas con el mundo laboral y productivo.

La idea de un marco de cualificaciones que defina las relaciones entre educación y formación no es nueva. Desde hace siglos, los gremios de muchos países han controlado el derecho a practicar los oficios. Para ello, definían una jerarquía de destrezas, que, de algún modo, son precursoras de los actuales marcos de cualificaciones sectoriales y nacionales.

También las universidades establecieron patrones comunes para reconocer los progresos realizados en la Educación Superior y definieron, de este modo, una nueva jerarquía de cualificaciones.

La novedad es el interés de los actuales gobiernos por desarrollar marcos de cualificaciones globales que incluyan los resultados del aprendizaje derivados de la enseñanza escolar, de la experiencia laboral y de las restantes modalidades de la formación de adultos. Por este motivo, los nuevos marcos suelen estar relacionados con las estrategias de aprendizaje permanente y tratan de incorporar la educación informal y la experiencia que el educando desea ver reconocidas (Cedefop, Colardyn y Bjørnåvold, 2005).



El aprendizaje debe ser asumido como un proceso permanente que permita a empresas y trabajadores potenciar sus capacidades de innovación y de adecuación a las necesidades del sistema productivo

2.1.

Acordando una terminología relativa a los marcos de cualificaciones

El establecimiento de un Marco Nacional de Cualificaciones requiere la adopción de una serie de términos que faciliten la mutua comprensión. En ese sentido, el estudio *Sistemas nacionales de cualificaciones, puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida* (OCDE, 2008) estableció una base conceptual para la comprensión conjunta de una serie de términos claves. Asimismo, el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC, 2008) incide en una serie de términos clave, que están recogidos en un glosario más amplio (Cedefop, 2014)¹.

2.1.1. Cualificación

El término *cualificación* (Cedefop 2014) abarca varios aspectos:

» **La cualificación formal:** el resultado formal (certificado, diploma o título) de un proceso de evaluación que se obtiene cuando un organismo competente establece que una persona ha logrado los resultados de aprendizaje correspondientes a un nivel determinado y/o posee las competencias necesarias para ejercer un empleo en un campo de actividad profesional específico. Una cualificación confiere un reconocimiento oficial del valor de los resultados de aprendizaje en el mercado de trabajo y en la educación y formación. También puede facultar legalmente a una persona para el desempeño de una profesión (OCDE, 2008). Así definida, la cualificación es reconocida en un documento formal (título, certificado) sobre la base de normas y especificaciones regulatorias. Estas normas y especificaciones constituyen los estándares de la cualificación.

» **Los requisitos para el empleo:** competencias, aptitudes y conocimientos necesarios para desempeñar las tareas específicas asociadas a un puesto de trabajo concreto (OIT, 1998).

Con el diseño de los marcos de cualificaciones se pasó de un enfoque que ponía el énfasis en los procesos e insumos de aprendizaje (*inputs*) a uno que hace hincapié en los resultados del aprendizaje (*outcomes*). Mientras los procesos e insumos del aprendizaje son factores que determinan la calidad de la enseñanza, los resultados son en sí mismos indicadores de esa calidad. No obstante, al poner el énfasis en los resultados, la valoración de la calidad se centra en el individuo más que en las instituciones.

La Recomendación 195 de 2004 de la OIT partía de los conceptos básicos en los que se sustentan los Marcos Nacionales de Cualificaciones:

» **El aprendizaje permanente**, que engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones.

» **Los resultados de aprendizaje**, expresados en términos de competencias, que abarcan los conocimientos,

las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico.

» Las **cualificaciones**, que designan la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial.

» La **empleabilidad**, que se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo (OIT, 2004).

El aprendizaje permanente abarca todos los aprendizajes a lo largo del ciclo de vida mediante la educación formal, la no formal y la informal. La educación permanente no es solo aquella encaminada a la nivelación, perfeccionamiento o reconversión profesional de los adultos. Es el aprovechamiento de todas las oportunidades que brinda la sociedad para aprender. En tal sentido, son pilares de la educación el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser.

Para la OIT la apuesta por la educación permanente implica «incrementar la difusión de información sobre los programas existentes y la adopción de medidas con la participación de empleadores, asociaciones profesionales y otros interlocutores sociales relevantes [...]. Las medidas para la promoción de la educación y el aprendizaje permanentes constituyen una cuestión de diálogo social que, mediante acuerdos colectivos, convenios bipartitos y tripartitos, etc. pueden facilitar la gestión de recursos, la creación de marcos de cualificaciones, la gestión de la calidad y el logro de objetivos de equidad en la formación y la educación».

2.1.2. Competencia

Entre la multitud de definiciones de *competencia*, encontramos las siguientes (Cedefop, 2014):

» Capacidad de una persona para poner en práctica adecuadamente los resultados de aprendizaje en un contexto concreto (educación, trabajo o desarrollo personal o profesional).

» Capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio, y en el desarrollo profesional y personal.

La competencia no se limita pues a elementos cognitivos (uso de teorías, conceptos o conocimientos tácitos), sino que abarca además aspectos funcionales (capacidades técnicas), cualidades interpersonales (por ejemplo, capacidades sociales u organizativas) y valores éticos.

Las bases de la revisión y actualización curricular (MINERD, 2014) definen las competencias como la capacidad para actuar de manera autónoma en contextos y situaciones diversas, movilizándolo de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores. No se refieren de forma exclusiva a habilidades cognitivas o al grado de eficiencia en la ejecución, implican un conjunto mucho más complejo que incluye motivaciones, emociones y afectos que están situados y son mediados culturalmente.

NOTA

1. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop, 2014) publicó la segunda edición del Glosario multilingüe, que es una selección de los 130 términos clave para comprender la actual política europea de educación y formación. Fue redactado en colaboración con la Fundación Europea de la Formación (FEF; en inglés, ETF), la Comisión Europea (DG de Educación y Cultura) y Eurydice (Red de Información sobre la Educación en Europa). Se encuentra traducido al inglés, alemán, español, francés, italiano y portugués.

En el proceso de revisión y de actualización curricular, se ha incorporado el enfoque por competencias. Por consenso se han identificado y definido las siguientes competencias fundamentales: Ética y Ciudadana; Comunicativa; de Pensamiento Lógico, Crítico y Creativo; de Resolución de Problemas; Científica y Tecnológica; Ambiental y de la Salud; y de Desarrollo Personal y Espiritual.

En general, el desarrollo de **competencias** comprende, fundamentalmente, tres tipos de ellas: las competencias clave, las genéricas y las profesionales:

» **Competencias clave para el aprendizaje permanente:** el concepto de competencias clave surge, a finales de 1997, con el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE (OCDE, 2005). Su finalidad fue brindar un marco conceptual que sirviera para identificar dichas **competencias clave** y fortalecer las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Los países miembros de la OCDE pudieron contribuir con sus propios puntos de vista. El proyecto reconoció la diversidad de valores y prioridades entre países y culturas, pero identificó también desafíos universales propios de la economía y cultura globales, así como valores comunes que conforman la selección de las competencias más importantes.

Tradicionalmente, la educación y la formación especializadas se caracterizaban por la acumulación de conocimientos en un campo específico del saber o por el dominio de una técnica o de un oficio. Hoy día, la globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y asimilar las enormes cantidades de información disponible. Asimismo, las sociedades enfrentan desafíos colectivos tales como el equilibrio entre crecimiento económico y sostenibilidad ambiental, y entre prosperidad y equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, en la medida en que cada vez se requiere un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente.

Una competencia es algo más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad para enfrentar demandas complejas, movilizándolo y apoyándose en recursos psicosociales (entre ellos, destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento lingüístico del individuo, sus destrezas prácticas en tecnología e información, y sus actitudes hacia las personas con las que se comunica.

Las personas necesitan de un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo actual. El marco conceptual del Proyecto DeSeCo clasifica las competencias clave en tres amplias **categorías**:

1. Los individuos deben poder usar un conjunto de herramientas para **interactuar** efectivamente **con el entorno**: unas físicas, otras propias de la tecnología de la información y otras socioculturales (como en el uso del lenguaje).
2. En un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder **comunicarse con otros** y, debido a que encontrarán personas de orígenes diversos, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos.

3. Los individuos necesitan poder asumir la **responsabilidad** de manejar sus propias vidas, situarlas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.

Estas categorías, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas, y colectivamente, forman la base para identificar y *mapear* las competencias clave.

Toda competencia incluye :

- **Competencia cognitiva**, que implica el empleo de teorías y conceptos, así como el conocimiento tácito e informal adquirido por la experiencia.
- **Competencia funcional** (habilidades y saber hacer), es decir, aquello que una persona debería ser capaz de hacer cuando se desempeña en un determinado ámbito profesional, de aprendizaje o de actividad social.
- **Competencia personal**, que implica saber comportarse en una situación determinada.
- **Competencia ética**, que implica poseer ciertos valores personales y profesionales.

Una vez entendidas las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, definimos las **competencias clave (CE, 2006)** para el aprendizaje a lo largo de la vida como aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

» **Competencias genéricas:** son aquellas necesarias para desenvolverse en diferentes situaciones de trabajo y de la vida diaria. Permiten a los ciudadanos adaptarse a los desafíos que le presenta la sociedad cada día, tener un pensamiento flexible, saber interpretar, enfrentar y resolver situaciones problemáticas y afrontar las incertidumbres. Asimismo, les facilitan ser protagonistas de su propio aprendizaje, dado que mediante estas competencias desarrollan capacidades esenciales en la sociedad del conocimiento.

En este campo, Tuning América Latina ha identificado 27 competencias genéricas mediante un proceso que contó con la participación de 4.558 académicos, 7.220 graduados, 9.162 estudiantes y 1.669 empleadores de los 19 países que forman parte de este proyecto.

Las competencias genéricas según Tuning América Latina son²:

Proceso de aprendizaje

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
3. Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión

NOTA

2. <http://www.tuningal.org/es/competencias/geologia>

4. Capacidad para identificar, planear y resolver problemas
5. Capacidad crítica y autocrítica
6. Capacidad de investigación
7. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes
8. Capacidad de comunicación oral y escrita
9. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

Valores sociales

10. Compromiso con su medio sociocultural
11. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
12. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
13. Compromiso con la preservación del medioambiente
14. Compromiso ético

Contexto tecnológico internacional

15. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
16. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
17. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación

Habilidades interpersonales

18. Capacidad para tomar decisiones
19. Habilidades interpersonales
20. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
21. Capacidad de trabajo en equipo
22. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
23. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
24. Capacidad creativa
25. Habilidad para trabajar en forma autónoma
26. Capacidad para formular y gestionar proyectos
27. Compromiso con la calidad

» **Competencias profesionales:** incluyen el «conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo» (Bunk, 1994).

El concepto de competencia profesional comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido de lo que el individuo **ha de saber hacer y cómo ha de saber estar** para el ejercicio profesional. Como puede verse, este concepto de competencia se centra en la «capacidad de aplicar los conocimientos para realizar el trabajo»; es decir, trasciende la simple posesión de conocimientos y capacidades, y pone el acento en la obtención de los resultados esperados. El dominio de estos saberes capacitan al individuo para actuar con eficacia en situaciones profesionales, centrales hoy día en los programas de formación para el trabajo.

La expresión de la competencia en forma de **estándares centrados en los resultados** de las actividades de trabajo posibilita que competencias similares puedan ser aplicables a todas las organizaciones del sector con propósitos productivos parecidos. Esta es, precisamente, una de las razones que aconsejan adoptar esta amplia acepción de la competencia.

Todos estos requisitos, implícitos en la definición de competencia adoptada, se caracterizan por la inclusión de las **cuatro**

dimensiones propias de la competencia de acción profesional (Bunk, 1994):

1. Competencia técnica: competencia para operar eficazmente sobre los medios, los productos, la información y las variables (materiales e inmateriales) que intervienen en la creación del producto y/o servicio, incluyendo las capacidades técnicas relativas a la seguridad e higiene en el trabajo.

2. Competencia organizacional y económica: competencia para coordinar las diversas actividades productivas, administrando racional y conjuntamente los aspectos técnicos, sociales y económicos de la producción.

3. Competencia de cooperación y relación con el entorno: competencia para responder a los condicionantes de las relaciones y procedimientos establecidos en la organización del trabajo, y para integrarse eficazmente, sea a nivel horizontal o vertical, cooperando social y productivamente con otros recursos humanos.

4. Competencia de respuesta a las contingencias: competencia para responder a los problemas, rupturas o anomalías que suelen detectarse en los procedimientos, en las secuencias de trabajo establecidas, en los equipos, en los sistemas y en los productos o servicios.

Así el concepto actual de competencia está ligado, en los ámbitos más diversos, a la capacidad para ejercer una profesión, resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y colaborar en la mejora del entorno profesional y en la organización del trabajo.

Cada profesión requiere una serie de competencias profesionales. Estas implican un conjunto estable de **saberes** (conocimientos), experiencias prácticas (**saber hacer**) y motivaciones, conductas, relaciones y actitudes (**saber estar**).

La síntesis de todos estos saberes permite que el trabajador realice sus actividades de trabajo para cumplir los objetivos de la producción de bienes y servicios, a los niveles requeridos por la producción y el empleo.

Por ello, la competencia tiene siempre un **carácter operativo**, pues toma sentido en relación con la acción. Así, puede ser adquirida mediante diversos tipos de aprendizajes —formales, no formales e informales—, entre los que toma gran importancia la **experiencia laboral**.

2.1.3. Empleabilidad

Por último, la educación a lo largo de la vida, el acceso a la formación permanente y el desarrollo de competencias están fuertemente asociados a la mejora de las condiciones de **empleabilidad**, lo que para la OIT implica:

» Fortalecer las capacidades de las personas para mejorar sus posibilidades de inserción laboral mediante el desarrollo de competencias clave que disminuyan el riesgo de la obsolescencia y permitan a hombres y mujeres permanecer activos y productivos a lo largo de su vida (no necesariamente en un mismo puesto o actividad).

» Formar para un aprendizaje permanente y complejo que im-

plica aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a emprender.

» Apoyar a las personas para que identifiquen los obstáculos —internos y externos— y las demandas y competencias requeridas en el mundo del trabajo, valorando sus habilidades y saberes.

» Estimular y fortalecer la capacidad de cada persona para definir y gestionar su itinerario profesional.

2.1.4.

Sistema de créditos

Se trata de un instrumento concebido para permitir la **acumulación** de los resultados de aprendizaje alcanzados en contextos formales, no formales o informales, a fin de facilitar su **transfere**ncia de un contexto a otro para su **validación**.

Un sistema de créditos puede diseñarse mediante:

» La creación de un programa de formación y la asignación de puntos (créditos) a los contenidos que lo componen (módulos, cursos, prácticas, tesis, etc.).

» La descripción de una cualificación en términos de unidades de resultados de aprendizaje y la asignación de puntos a cada una de esas unidades.

2.1.5.

Currículo

Conjunto de elementos relacionados con el diseño, la organización y la planificación de una actividad educativa o formativa, entre los que se incluyen la definición de objetivos de aprendizaje, los contenidos, los métodos (incluida la evaluación) y los materiales, así como las disposiciones relativas a la formación de profesores y formadores.

El término *currículo* (Cedefop, 2014) hace referencia al diseño, la organización y la planificación de actividades de aprendizaje, mientras que el término *programa* se refiere a la puesta en práctica de dichas actividades.

2.2.

Sistemas de cualificaciones: puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida

La creación de un sistema de cualificaciones busca tratar de forma coherente los problemas de cualificación y formación profesional de los diversos colectivos de personas, de las organizaciones y de las empresas.

Por consiguiente, la misión esencial del sistema consiste en dar una respuesta (INCUAL, 2003) a la necesidad de establecer los niveles de extensión y características de la competencia profesional que debe ser alcanzada en los diversos campos de la actividad productiva, de forma que se satisfagan las necesidades de la producción de bienes y servicios y del empleo, se anime a las personas a construir y progresar en su cualificación profesional, y se estimule a los empresarios y a las organizaciones sindicales y empresariales a reconocer y validar las cualificaciones conseguidas.

Los marcos de cualificaciones deben ser considerados parte

de un sistema de cualificaciones. El estudio titulado *Sistemas de cualificaciones. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida*³ (OCDE, 2008) muestra que, desde la década de 1970, el **aprendizaje a lo largo de la vida** se ha convertido en un objetivo clave de las políticas de educación y formación. Ello se debe a la evolución de las economías y las sociedades, la llegada de las tecnologías de la información, el progreso tecnológico y la interdependencia económica a escala internacional, factores que han modificado el panorama económico incentivando la necesidad de innovación, la mejora de la productividad y la adaptación a los cambios estructurales.

En este contexto, las estrategias para un aprendizaje a lo largo de la vida fomentan la convergencia de intereses entre los **imperativos económicos** —derivados de la sociedad del conocimiento— y la promoción de la **cohesión social**, para producir beneficios a largo plazo al ciudadano, la empresa, la economía y, en general, a la sociedad.

Así pues, la formación permanente promueve la cualificación de la mano de obra al impulsar la creatividad, la iniciativa y la capacidad de respuesta del ciudadano. Estos atributos contribuyen, en el ámbito personal, a la autorrealización del trabajador y a que consiga mejores niveles de ingresos y empleo. En el ámbito productivo, ayudan a la innovación y a la productividad. De tal modo, las cualificaciones y competencias constituyen un factor básico para el rendimiento y el éxito económico de una empresa, y de la economía en su conjunto.

La naturaleza estructural de la formación permanente y su recurso a todo tipo de aprendizaje posible —formal, no formal o informal— evidencia su relación con los sistemas de cualificaciones. Por su parte, un sistema de cualificaciones articula los diversos tipos de formación posibles con su regulación, reconocimiento y valoración por el ciudadano, la economía y la sociedad. De tal modo, los ciudadanos utilizan el sistema de cualificaciones para decidir sus actividades formativas, así como sus itinerarios formativos, en función de los beneficios que le producen.

Los sistemas de cualificaciones (OCDE, 2008) «son todos aquellos dispositivos de un país que dan lugar al reconocimiento de una formación o un aprendizaje. Incluyen medios para diseñar y operar políticas nacionales o regionales de cualificaciones, disposiciones institucionales, procesos de garantía de la calidad, procesos de evaluación y titulación, reconocimiento de capacidades y otros mecanismos que vinculan el ámbito educativo-formativo con el mercado de trabajo y la sociedad civil. Los sistemas de cualificaciones pueden ser más o menos integrados y coherentes. Un elemento de un sistema de cualificaciones puede ser un marco de cualificaciones».

Los sistemas nacionales de cualificaciones y formación profesional se pueden agrupar según la clasificación dada por Leonard Mertens (Mertens, 1997), quien concebía tres modelos de sistemas basados en las competencias profesionales (Arbizu, 2003).

Un primer grupo incluye a aquellos países que desarrollan su sistema a partir de un impulso gubernamental, como serían los casos de Reino Unido, Australia, Sudáfrica y Nueva Zelanda. En estos países se creó por ley una au-

NOTA

3. Publicado en español (traducción de Francisca María Arbizu, 2008): http://www.educacion.es/educa/incual/pdf/2/00_OCDE_COM-PLETO_Internet.pdf.

toridad nacional de cualificaciones encargada de impulsar y gestionar el sistema.

Otro bloque de países, cuyo mejor ejemplo es EE UU, desarrollan sus sistemas a partir del impulso de los sectores económicos y profesionales, siguiendo la demanda del mercado laboral.

Por último, un tercer grupo de países toma su principal impulso de la iniciativa de los agentes sociales. En esta categoría se encuentran Alemania, Francia y Canadá.

La estructura de los sistemas nacionales de cualificaciones responde, por lo general, a los siguientes componentes comunes:

1. Definición, fines y funciones, claramente dirigidos a dar respuesta al contexto económico y social del país, e iniciativas legislativas adoptadas para la reforma de los sistemas nacionales de educación y de formación profesional. Se trata de la respuesta del sistema al mercado laboral en relación con su demanda de cualificaciones, lo que implica la identificación de aspectos tan significativos como la relación oferta-demanda de competencias.

2. Principios rectores que orientan el sistema.

3. Estructuras de coordinación y gestión del sistema nacional de cualificación y formación profesional. Identificación de la dirección y gestión del sistema nacional. Análisis de la participación de los actores sociales en la gestión del sistema de cualificaciones.

4. Marco Nacional de Cualificaciones: procedimientos y dispositivos para la normalización de las cualificaciones poniendo el acento en los catálogos de cualificaciones y en el modelo de competencia y cualificación adoptado. Mecanismos y dispositivos implementados para la aprobación de los estándares de aprendizaje.

5. Sistemas de reconocimiento, evaluación, certificación y acreditación⁴: se dedica un apartado especial a definir cómo se concibe, dentro del propio sistema de cualificaciones, el modelo de evaluación y cómo se contempla el papel que desempeña el sistema de reconocimiento con vistas al aprendizaje permanente.

6. Sistema de información y orientación profesional.

7. Sistema de garantía de calidad.

Los sistemas nacionales de cualificaciones condicionan el aprendizaje permanente y su calidad. Así lo atestiguan los estudios realizados en diferentes países sobre ciudadanos individuales, empleadores y proveedores de formación. Dichos estudios evidencian que el comportamiento de estos actores respecto a las formaciones cualificantes están influidos, directa e indirectamente, por el tipo de sistema de cualificaciones operativo en cada país.

Se han detectado veinte mecanismos o «motores de cambio» que los países pueden adoptar para diseñar y gestionar sus sistemas de cualificaciones promoviendo la formación permanente. Entre ellos, destacan la creación de Marcos Nacionales de Cualificaciones; la vinculación de la educación y la formación con el trabajo, y el reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales.

Estos veinte mecanismos pueden servir como instrumentos para reforzar las respuestas políticas destinadas a mejorar la formación a lo largo de la vida. El siguiente cuadro los enumera, en tanto el *Anexo 1* aporta breves ejemplos sobre el posible funcionamiento de cada uno de estos mecanismos.

NOTA

4. http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis_curr/pdf/glo-sario.pdf

Tabla 1. Mecanismos que vinculan los sistemas de cualificaciones con el aprendizaje a lo largo de la vida

20 mecanismos que vinculan los sistemas de cualificaciones con el aprendizaje a lo largo de la vida

1. Comunicar el rendimiento de las formaciones cualificantes
2. Capacitar para la empleabilidad
3. Instaurar marcos de cualificaciones
4. Aumentar las opciones de cualificación para el alumno
5. Clarificar las vías formativas
6. Ofrecer transferencia de créditos
7. Incrementar la flexibilidad de los programas formativos cualificantes
8. Crear nuevas rutas hacia la cualificación
9. Reducir el coste de la cualificación
10. Reconocer aprendizajes no formales e informales
11. Controlar o comprobar el sistema de cualificaciones (*monitoring*)
12. Optimizar la participación de los protagonistas en el sistema de cualificaciones
13. Mejorar los métodos de análisis de necesidades, para actualizar las cualificaciones
14. Mejorar el uso de las cualificaciones para la contratación
15. Garantizar la transferibilidad de la cualificaciones
16. Invertir en la innovación didáctica
17. Expresar las cualificaciones como resultados formativos
18. Mejorar la coordinación del sistema de cualificaciones
19. Optimizar la garantía de la calidad
20. Mejorar la orientación sobre los sistemas de cualificaciones

2.3.

Marcos de cualificaciones: definición y características

Las siguientes son algunas de las definiciones posibles para el término *marco de cualificaciones*:

» Según el **Cedefop** (Cedefop, 2014), es un instrumento para el desarrollo y clasificación de las cualificaciones, a escala nacional o sectorial, con arreglo a un conjunto de criterios (por ejemplo, con ayuda de descriptores) correspondientes a niveles específicos de resultados de aprendizaje o bien un instrumento de clasificación de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios correspondientes a determinados niveles de aprendizaje, cuyo objeto consiste en integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y en mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la calidad de las cualificaciones en relación con el mercado de trabajo y la sociedad civil.

» Según la **OCDE**, es un instrumento que permite desarrollar y clasificar cualificaciones conforme a una serie de criterios sobre niveles de aprendizaje alcanzados. Esta serie de criterios puede hallarse implícita en los descriptores de las cualificaciones o definirse explícitamente mediante un conjunto de descriptores de nivel. Los marcos de cualificaciones pueden abarcar todos los niveles y vías forma-

tivas o limitarse a un sector particular (por ejemplo, la educación inicial, la educación de adultos o quizá un determinado sector profesional). Algunos marcos pueden tener más elementos de diseño y una estructura más rígida que otros; algunos reposan sobre una base legal, mientras que otros reflejan, simplemente, el consenso alcanzado entre los agentes sociales. No obstante, todos los marcos de cualificaciones suponen una base para mejorar la calidad, la accesibilidad, la interrelación y el reconocimiento público o laboral de las cualificaciones, ya sea dentro de un país o a escala internacional (OCDE, 2008).

» Según la **OIT/Cinterfor**, es un instrumento consensuado y único que reúne y articula un conjunto de cualificaciones, presentándolas de forma ordenada por niveles asociados a criterios definidos, y que puede tener un alcance regional, nacional o sectorial. El diseño del marco suele prever la forma en que las personas pueden movilizarse vertical y horizontalmente, así como los mecanismos de gestión y de aseguramiento de la calidad de las cualificaciones (Billorou y Vargas, 2010).

» Según el **Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**, un marco de cualificaciones abarca todas las cualificaciones en un sistema de Educación Superior, o en todo un sistema educativo si el marco se desarrolla para dicho propósito. Un marco de este tipo permite mostrar lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer sobre la base de una determinada cualificación, es decir, muestra los resultados esperados del aprendizaje de una determinada cualificación. También recoge la interacción entre los diversos títulos en la educación o el sistema de Educación Superior, es decir, el modo en que los alumnos pueden desplazarse entre las cualificaciones.

Los sistemas tradicionales de educación y formación se han basado en una organización de las cualificaciones centrada en una combinación de planes de estudio, exámenes, asistencia a una institución de educación secundaria o postsecundaria y experiencia de trabajo. Hoy día, introducir un Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) basado en niveles, estándares y resultados (Young, 2009) implica dejar de considerar a las instituciones educativas como el centro del sistema educativo y colocar al que aprende y a sus oportunidades de adquisición de cualificaciones en el centro del sistema.

De acuerdo a las definiciones dadas, un marco de cualificaciones se caracteriza por:

- » Una **clasificación jerárquica en un sistema único de niveles** para todas las cualificaciones (nacionales, regionales o sectoriales, según sea el alcance del marco), cada uno de ellos con sus descriptores característicos.
- » Describir las cualificaciones en términos de **resultados de aprendizaje**, independientemente del sitio y de la forma en que fueron adquiridas.
- » Una configuración de la formación asociada a las cualificaciones en **módulos o unidades**.
- » Incluir criterios explícitos de **evaluación** según los cuales puede ser evaluado todo aprendizaje.
- » Incluir **módulos o unidades transportables**, es decir, que los de una cualificación pueden ser usados para obtener otras cualificaciones.
- » Promover la adquisición de cualificaciones por **acumulación** en

el tiempo (acumulación y transferencia de créditos). Como medida del aprendizaje, se asocia a ello un número de horas de aprendizaje expresado en **créditos**. De tal forma, el estudiante debe cumplir un número de créditos para lograr una cualificación.

» Constar de un sistema común de clasificación de **familias profesionales** relacionadas con sectores ocupacionales.

» La **transparencia**, esto es, los estudiantes saben lo que deben demostrar (resultados del aprendizaje) para lograr cada cualificación.

Los marcos de cualificaciones, como instrumentos de articulación de la educación y la formación para el trabajo, expresan un acuerdo de los actores sociales involucrados sobre la estructura y la clasificación de las cualificaciones en niveles y sobre las equivalencias y rutas de progresión de las personas a través de ellos. Asimismo, la introducción de un MNC requiere, con frecuencia, una serie de reformas complementarias que sustenten el nuevo sistema.

2.4. Objetivos de los marcos de cualificaciones

El marco de cualificaciones constituye una herramienta para garantizar que las cualificaciones sean pertinentes y de buena calidad, en respuesta a las necesidades económicas y sociales del país, y a las necesidades de formación y aprendizaje a lo largo de la vida de las personas. Solo así podrán alcanzar el necesario reconocimiento a nivel nacional, regional e internacional.

La construcción de un marco de cualificaciones debe partir de los objetivos que se espera lograr. Los MNC revisten distintas formas y funciones (Coles, 2006), pero se puede afirmar que todos ellos persiguen cuatro objetivos generales:

1. Establecer, en el ámbito nacional, normas o niveles relativos a los resultados del aprendizaje en forma de conocimientos, destrezas y competencias.
2. Fomentar, a través de la normativa, la calidad en la oferta de educación y formación.
3. Crear un sistema de coordinación y/o integración de cualificaciones, y permitir compararlas estableciendo correspondencias entre ellas.
4. Facilitar el acceso a la formación, la transferencia de resultados de aprendizaje y la progresión en los itinerarios de aprendizaje.

Los marcos pueden tener otros fines políticos que van más allá de estos cuatro objetivos (Coles, 2007). Así pues, el desarrollo de un MNC puede servir para integrar los distintos elementos del sistema de cualificaciones (por ejemplo, la formación profesional impartida dentro de la Educación Técnico-Profesional y la Educación Superior), o bien para modernizar algún aspecto del sistema de educación y formación (por ejemplo, la normativa sobre la calidad de los procesos de cualificación o el modo de asignar la financiación destinada a la educación y la formación). Esta utilización del Marco Nacional de Cualificaciones como instrumento de reforma es cada vez más habitual, lo que indica que debería constituir un quinto objetivo; sin embargo, algunos de los marcos se elaboran mediante un amplio consenso de los

interesados, por lo que en esos casos resulta más difícil conferirles este objetivo explícito.

Además, algunos MNC se utilizan para definir y planificar los objetivos de inversión pública en materia de educación y formación, o como mecanismo para medir el rendimiento de este sistema.

Es posible que, aun cuando no se reconozca explícitamente la existencia de un programa de reformas más amplio, la simple clasificación de las cualificaciones tenga la capacidad suficiente para transformar determinados aspectos de la educación y de las propias cualificaciones. Esto se debe a que permite codificar las complejas estructuras que presentan las cualificaciones de un país en un modelo relativamente simple, con un lenguaje que los interesados pueden adoptar con sencillez. En definitiva, el MNC hace que los sistemas nacionales de cualificaciones sean más fáciles de entender, tanto en el ámbito nacional como internacional.

Otro efecto añadido recae sobre la coordinación, especialmente sobre el compromiso de los interesados, y sobre las funciones y responsabilidades de las instituciones implicadas en el marco, algo que suele llevar a reformas progresivas.

La experiencia en países que han implantado un MNC sugiere que el marco suele surgir en respuesta a la necesidad de dar un orden a las cualificaciones ya existentes, normalmente porque se han vuelto demasiado complejas para los usuarios. En consecuencia, la introducción de un Marco Nacional de Cualificaciones acostumbra a conducir a algo completamente innovador en el sistema de cualificaciones.

2.5. Tipología y alcance de los marcos de cualificaciones

Todos los marcos de cualificaciones pretenden crear la base para definir mejor sus aspectos de calidad, accesibilidad y reconocimiento, tanto oficial como en el mercado de trabajo, y tanto dentro del país como a nivel internacional.

Básicamente existen dos tipos de marcos según el criterio de ordenación:

» En un primer tipo, las cualificaciones se ordenan de forma simple en una **jerarquía de niveles**, donde se recorren una serie de etapas que van desde el nivel más bajo hasta el nivel máximo⁵. Las cualificaciones de estas escalas a veces se vuelven a clasificar nuevamente por tipos (cualificaciones de la enseñanza superior, cualificaciones escolares, cualificaciones en el puesto de trabajo).

» En el segundo tipo, las cualificaciones emplean niveles explícitos definidos mediante criterios que suelen recibir el nombre de **descriptores** o **indicadores de nivel**⁶. Este tipo de marco resulta muy interesante para numerosos países, ya que permite ampliar las posibilidades de coordinar los distintos sectores educativos y las cualificaciones basadas en el trabajo.

Dimensiones que permiten clasificar los marcos de cualificaciones

1. Por las funciones que cumplen: si su diseño cumple un rol transformador de las cualificaciones o, simplemente, de comunicación y orientación.

a) Marcos regulatorios o de reforma: países como Islandia y Polonia consideran que sus marcos tienen una clara vocación de mejorar la coherencia, pertinencia y calidad del sistema vigente. Esto puede suponer cambios de gran calado, como la creación de nuevos itinerarios y programas de aprendizaje, o la modificación de las funciones y responsabilidades de las partes interesadas. Los MNC de Francia y el Reino Unido tienen también una función regulatoria.

b) Marcos flexibles o de comunicación: naciones como Dinamarca y Países Bajos conciben sus MNC como marcos que tratan de mejorar la descripción de los sistemas de cualificaciones vigentes y aclarar las opciones disponibles para los alumnos y los responsables políticos. Se trata, en definitiva, de utilizar mejor lo que ya se tiene. Otros MNC nuevos también actuarán como «intermediarios» de los certificados y diplomas otorgados fuera del sistema público. En estos casos, típicos de los países escandinavos, los MNC desempeñarán una función independiente en la definición del ámbito de actuación de los sistemas nacionales de cualificaciones.

2. Por su estructura interna: si su diseño incluye todas las cualificaciones en una estructura única (marcos unificados) o solo tramos de cualificaciones (marcos vinculados).

a) Marcos unificados: es el caso de muchos países, como Irlanda o Australia, y también del Marco Europeo de Cualificaciones, que afecta a varios países.

b) Marcos vinculados: es el caso del marco de cualificaciones de la Educación Superior que está llegando a Centroamérica y República Dominicana, o del marco de cualificaciones de la formación profesional de los países de la Caribbean Community (VET-CARICOM).

3. Por su cobertura o alcance: los marcos de cualificaciones pueden ser inclusivos o parciales, en función de si su diseño incluye a todos los sectores ocupacionales desde la educación y la formación para el trabajo o solo a un segmento de ellos. Según su alcance, el marco de cualificaciones puede ser (*ver gráfico 1*):

a) Marco de cualificaciones intranacional: afecta a un sector específico dentro de un país, como, por ejemplo, el Marco de Educación Técnica y Formación Profesional de Jamaica. Actualmente, vinculados al proceso de Bolonia o el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), muchos países han desarrollado marcos de cualificaciones en la Educación Superior, con vistas al desarrollo de un sistema de acumulación y transferencia de créditos y al reconocimiento internacional de las cualificaciones.

b) Marco Nacional de Cualificaciones (MNC): abarca todos los niveles y tipos de cualificaciones en el ámbito nacional. Se basa en los resultados de aprendizaje, que definen lo que, teóricamente, sabe, comprende y es capaz de hacer el titular de un certificado o diploma.

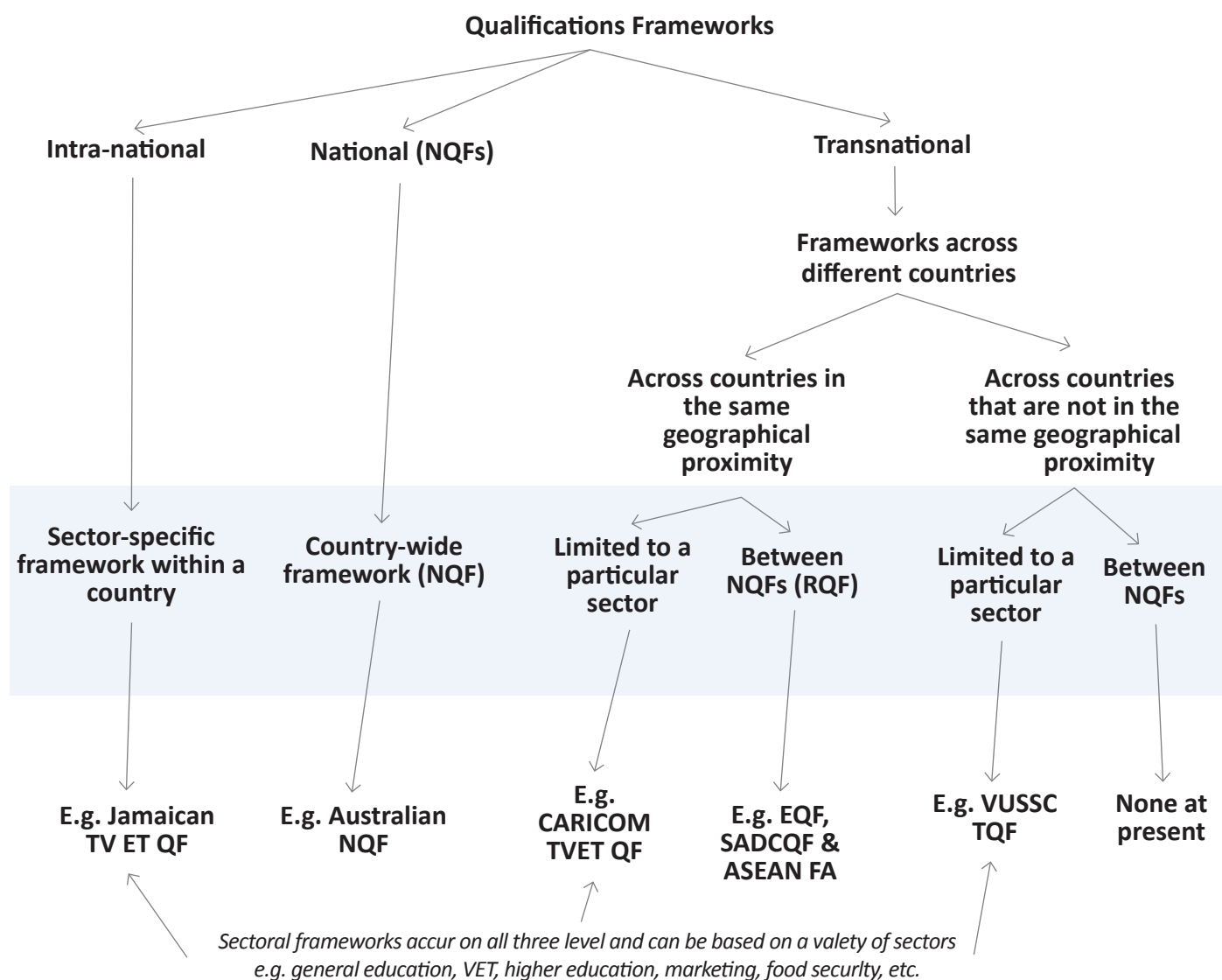
La comparación internacional de cualificaciones es clave para todos los países y constituye uno de los motivos de la rápida implantación de los MNC; sin embargo, su desarrollo concreto refleja en gran medida los objetivos y necesidades de cada país.

La administración de este tipo de marcos está localizada a nivel nacional, directa o indirectamente, y es el Gobierno quien los diseña, finan-

NOTAS

5. El marco de cualificaciones de Australia constituye un ejemplo (www.aqf.edu.au).

6. Como ejemplo, ver el marco de cualificaciones irlandés (www.nqai.ie).

Gráfico 1. Tipos de marcos de cualificaciones según su alcance (*en inglés*)

cia, monitorea y gestiona. Los sectores del empleo pueden contribuir de forma dominante al MNC o pueden tener un papel más independiente y periférico. Por ejemplo: el Marco Australiano de cualificaciones.

La recomendación internacional más frecuente, basada en la experiencia, es que, si se persigue un MNC comprensivo que abarque todos los niveles, este debe ser el resultado de un proceso gradual.

c) Marco transnacional de cualificaciones: pone en relación los marcos de varios países. A su vez, puede ser:

– Marco transnacional sectorial: entre países con proximidad geográfica y dedicado solo a un sector de la educación y de la formación. Por ejemplo, el marco VET-CARICOM.

– Marco transnacional comprehensivo: entre países con proximidad geográfica, es un marco dedicado a todos los niveles. Por ejemplo, el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC-EQF).

– Marco transnacional de países no próximos: como, por ejemplo, el VUSSC.

4. Por su contenido: si su diseño incluye, además de los niveles y áreas, los itinerarios formativos, los módulos y contenidos de la formación asociada. De tal manera, pueden existir marcos abarcativos, que conciernen a las competencias y a la formación, y marcos restringidos, que afectan solamente a las competencias. Por ejemplo, el marco de la CARICOM es internacional, abarcativo, y afecta únicamente a la formación profesional.

Tabla 2. Características de los distintos tipos de marcos de cualificaciones

CRITERIO	TIPOS	CONCEPTUALIZACIÓN	SOBRE LA OPCIONES
POR LAS FUNCIONES QUE CUMPLEN	MC REGULATORIOS	Prevalece la función de control o reguladora. Son prescriptivos en la definición de las cualificaciones y de los procedimientos para garantizar su calidad. Es típico de los sistemas educativos, con sus niveles y sistemas de progresión. En América Latina hay varios ejemplos de marcos regulatorios para la Educación Media técnica. Ejercen un firme control sobre los procesos, los formatos, las funciones y los procedimientos, sustentado en normas comunes al marco en su conjunto.	La elección de uno u otro enfoque estará condicionada por los objetivos de política. Si el objetivo es impulsar un cambio radical hacia un nuevo sistema, el modelo regulatorio será el apropiado. Si el objetivo es impulsar cualificaciones basadas en competencias y en resultados de aprendizaje, y articular los subsistemas y niveles formativos existentes, será más recomendable un modelo flexible.
	MC FLEXIBLES	Su función fundamental es de comunicación y facilitación. Se basan en principios generales pero admiten diferencias entre sectores o subsistemas cuando se considera necesario. No se construyen como una arquitectura nueva, sino que reconocen especificidades e intentan construir puentes y denominaciones comunes en el escenario existente. En América Latina y el Caribe: las clasificaciones de ocupaciones recientemente actualizadas en varios países del área pueden ser un ejemplo de esta categoría.	Un exceso de control y centralización puede conducir a prácticas burocráticas o autorreferenciadas que resulten rígidas y poco pertinentes para responder a las necesidades de los usuarios. Un marco excesivamente flexible, carencia de normatividad, puede ser poco útil para cumplir el rol articulador y responder a las necesidades de los usuarios.
POR SU ESTRUCTURA INTERNA	MC UNIFICADOS	Incluyen todas las cualificaciones en una estructura única y se basan en la identificación de problemas comunes a todos los tipos de cualificaciones y tramos de aprendizaje. La mirada se centra en el sujeto que aprende, más que en los subsistemas o arreglos institucionales. En tal sentido, se busca que el aprendizaje sea un <i>continuum</i> y no una suma de propuestas con enfoques diferentes. En América Latina y el Caribe: en la región no existe un MC como tal, excepto los MC y el marco regional de los países del Caribe de habla inglesa, los cuales son unificados, aunque parciales.	La opción debe plantearse en función de los objetivos prioritarios para el MC y de las condiciones del contexto. Se debe considerar que, en los sistemas de cualificaciones tradicionales, los subsistemas se han desarrollado de forma diferenciada (con relativa autonomía e incluso prescindiendo unos de otros), por tramos o subsectores secuenciados (educación primaria, secundaria y terciaria), en paralelo (educación escolar y formación para el trabajo) o de forma independiente (educación no formal, capacitación).
	MC VINCULADOS	Los marcos vinculados son aquellos en los que los subsistemas educativos y formativos se encuentran claramente diferenciados, por lo que se busca identificar puntos en común (competencias, niveles, certificados) y equivalencias que permitan el tránsito de unos a otros. Reconocen las características y necesidades diferenciadas de los subsistemas de educación, formación y capacitación, y buscan tender puentes y eliminar barreras entre ellos, manteniendo sus especificidades. En América Latina y el Caribe: en América Latina, la mayoría de las experiencias no logran unificar la vía educativa y la de formación, pero se han establecido puntos de contacto y vías de tránsito entre una y otra.	En América Latina existe una fuerte tradición de autonomía e independencia de las instituciones educativas universitarias. Si el objetivo es lograr una mayor articulación y facilitar el desarrollo de rutas de aprendizaje para las personas, un marco vinculado parece el más adecuado. Si se busca que todas las cualificaciones estén basadas en competencias y que su evaluación responda a un mismo enfoque, se tenderá a un marco unificado.
POR SU COBERTURA	MC INCLUSIVOS	Son aquellos que incluyen todos los sectores ocupacionales y los niveles o subsectores educativos, formativos y de capacitación. Un MNC es, por principio, un marco inclusivo.	Resulta muy difícil implementar un marco inclusivo desde el principio. Generalmente los procesos de implementación son progresivos y se tiende a ampliar la cobertura del marco.
	MC PARCIALES	Incluyen solo algunos sectores o subsectores, o solo algunos de los niveles. Los marcos sectoriales son ejemplos de marcos parciales.	
POR SU CONTENIDO	MC ABARCATIVOS	Definen las cualificaciones incluyendo no solo las unidades de competencia o los resultados del aprendizaje (referente productivo), sino también los módulos o programas para alcanzarlos (referente formativo). En América Latina y el Caribe: en esta categoría se pueden incluir los marcos sectoriales que han desarrollado en la región algunas instituciones de formación para el trabajo. El Marco de Cualificaciones del Caribe es un buen ejemplo de marco parcial y abarcativo.	La selección de uno u otro modelo dependerá de los objetivos y las posibilidades. Generalmente, los marcos abarcativos se generan cuando las Instituciones de Formación Profesional (IFP) y los grupos de interés lideran estos procesos, en tanto su objetivo principal es contribuir a una mayor pertinencia de la oferta educativa.
	MC RESTRINGIDOS	Se concentran en las competencias, las cualificaciones y los certificados. No incursionan en los contenidos, en la estructura ni en los objetivos de la formación asociada. Suelen ser únicamente reglamentaciones sobre los niveles y las áreas de desempeño. Las clasificaciones de ocupaciones suelen ser buenos ejemplos de marco restringido.	

Fuente. Elaboración de Caro, con referencia a tipologías propuestas por Tuck y adaptación a la experiencia de América Latina y el Caribe por Billorou y Vargas.

Tabla 3. Resumen de las clasificaciones realizadas por distintos autores sobre los marcos de cualificaciones

Young (2005)	Tuck (2007)	Raffe (2009)	Billorou y Vargas (2010)
<ul style="list-style-type: none"> » Comunicadores / Regulatorios » Débiles/ Fuertes » Parciales / Exhaustivos » Basados en Unidades / Cualificaciones » Logica Institucional / Resultados 	<ul style="list-style-type: none"> » Separados » Vinculados » Unificados » Rígidos » Flexibles 	<ul style="list-style-type: none"> » Comunicador » Reformador » Transformador 	<ul style="list-style-type: none"> » Regulatorios / Flexibles » Unificados/ Vinculados » Incluidos/ Parciales » Abarcativos/ Restringidos

Fuente. Casas, 2013.

2.6. Estructura del marco en niveles de cualificación, descriptores de nivel y resultados de aprendizaje

La estructura de las cualificaciones de un MNC requiere, antes de su diseño e implementación, determinar el número de niveles y definir los descriptores de cada nivel. Ello supone un cambio sustantivo: pasar de un modelo previo basado en conocimientos centrados en dominios específicos y en programas ofrecidos por instituciones especializadas a un modelo basado en resultados, independientemente del proceso para lograr esos conocimientos.

Tradicionalmente, las cualificaciones se han ordenado y clasificado en función de los datos sobre la educación y la formación: la institución que las concede (por ejemplo, ministerio, universidad, etc.) y la duración de los estudios (años, horas), los centros educativos en que se adquiere (por ejemplo, instituciones de Educación Superior, politécnicos, COS), los requisitos de admisión a la educación (por ejemplo, bachiller, 8.º grado) o al trabajo y las titulaciones exigidas para ejercer una profesión (por ejemplo, licenciado en Medicina). El problema principal de este modelo tradicional es su frecuente incapacidad para dar respuesta a las necesidades sociales y de la producción de bienes y servicios, las dificultades que ofrece para articular los itinerarios formativos a lo largo de la vida, y las limitaciones en cuanto a las oportunidades de inserción laboral en ocupaciones a las cuales se busca dar respuesta.

En cambio, los marcos de cualificaciones se basan en una estructura de cualificaciones que se especifican en términos de resultados de aprendizaje. A estos se asocian criterios para determinar el nivel de consecución de dichos resultados en una determinada cualificación. Para expresar esos resultados, se

utilizan descriptores tales como conocimientos, capacidades y competencias. Esos **descriptores** se definen para cada nivel, de acuerdo a una progresión. Por lo general, las cualificaciones se organizan en relación a los sectores productivos en áreas ocupacionales o **familias profesionales**.

La definición de los descriptores de nivel supone un reto, si bien tiende a existir cierto consenso respecto al número de niveles (entre siete y doce, con predominio de los ocho niveles).

2.6.1 Nivel de cualificaciones

El marco de cualificaciones resultante se representa gráficamente, en general, mediante un cuadro de doble entrada. En su eje de abscisas se colocan las tipologías de cualificaciones, ya sea por subsectores (educación general, profesional, o superior, etc.), por organismos (MINERD, MESCYT, INFOTEP...), por instituciones que proveen (IES, universidad) e incluso por los sectores productivos a los que se aplican (sanidad, minería).

El eje de ordenadas es el nivel. La ordenación vertical del marco marca las rutas de progresión. Este término engloba dos conceptos:

- » Nivel alcanzado en el sistema formal de educación y formación, reconocido en un sistema o en un marco de cualificaciones.
- » Nivel de competencia alcanzado por medio de la educación y la formación, la experiencia laboral o en contextos no formales e informales.

La determinación de los niveles de cualificación puede hacerse de varias formas (Cedefop, 2014):

- » El nivel de cualificaciones suele determinarse con arreglo a los parámetros de referencia de los sistemas de cualificaciones o a los descriptores de cada nivel de los marcos de cualificaciones.

» El nivel de cualificaciones también puede determinarse en función del perfil ocupacional (por ejemplo, la descripción de los resultados de aprendizaje necesarios para desempeñar las tareas específicas de un empleo en un nivel concreto de responsabilidad y autonomía).

2.6.2.

Los descriptores de nivel de cualificación

El marco se estructura en niveles de aprendizaje alcanzados. Es necesario definir el número de niveles del marco y decidir cómo se va a describir cada uno de esos niveles.

En el caso de cualificaciones profesionales, desde el programa de correspondencia de cualificaciones de la Comisión Europea (1990), se han utilizado descriptores de la competencia profesional de tres naturalezas y con gradación:

- » Vinculados a las actividades de trabajo, tales como la amplitud y complejidad del trabajo, su predecibilidad o impredecibilidad.
- » Vinculados a los conocimientos y capacidades requeridos en el desarrollo de la actividad.
- » Vinculados a la iniciativa, la autonomía y la responsabilidad asociada.

En la *Tabla 4* se expone el ejemplo de la red de Instituciones de Formación Profesional (IFP) de América Latina, entre las que se encuentra INFOTEP, apoyada por el Programa de Formación Ocupacional e Inserción Laboral (FOIL) de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), y que cuenta con la asistencia de OIT/Cinterfor.

El concepto de competencia se emplea aquí, por tanto, de una forma integrada; como expresión de la habilidad del individuo para combinar —por su propia iniciativa, tácita o explícitamente, y en un contexto particular— los diferentes elementos del conocimiento y de las habilidades que posee. El aspecto de autodirigirse es clave, puesto que constituye la base para distinguir entre los diferentes niveles de competencia. Así, adquirir un cierto nivel de la competencia se puede entender como la capacidad de un individuo para emplear y combinar su conocimiento, habilidades o competencias más amplias, de acuerdo a los requisitos cambiantes que se plantean en un contexto, situación o problema particular. Visto de otro modo, la capacidad de un

Tabla 4. Descripción de niveles de competencia para las cualificaciones/ocupaciones en el proyecto FOIL

Nivel	Descripción
1	Competencia en la realización de una variada gama de actividades laborales, en su mayoría rutinarias y predecibles.
2	Competencia en una importante y variada gama de actividades laborales, llevadas a cabo en diferentes contextos. Algunas de las actividades son complejas o no rutinarias y existe cierta autonomía y responsabilidad individual. A menudo, puede requerirse la colaboración de otras personas, quizás formando parte de un grupo o equipo de trabajo.
3	Competencia en una amplia gama de diferentes actividades laborales desarrolladas en una gran variedad de contextos que, en su mayor parte, son complejas y no rutinarias. Existe una considerable responsabilidad y autonomía y, a menudo, se requiere el control y la provisión de orientación a otras personas.
4	Competencia en una amplia gama de actividades laborales profesionales o técnicamente complejas, llevadas a cabo en una gran variedad de contextos y con un grado considerable de autonomía y responsabilidad personal. A menudo, requerirá responsabilizarse del trabajo de otros y de la distribución de recursos.
5	Competencia que conlleva la aplicación de una importante gama de principios fundamentales y técnicas complejas, en una amplia y a veces impredecible variedad de contextos. Se requiere una autonomía personal muy importante y, con frecuencia, gran responsabilidad respecto al trabajo de otros y a la distribución de recursos sustanciales. Asimismo, requiere responsabilidad personal en materia de análisis y diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

individuo de responder a situaciones complejas, impredecibles y cambiantes define o determina su nivel de competencia.

Como ejemplo, en el proceso de elaboración del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) se definió cada uno de los ocho niveles mediante un conjunto de descriptores (*ver Tabla 5*). Estos indican los resultados del aprendizaje pertinentes para una cualificación de cada nivel, sea cual sea el sistema de cualificaciones.

Tabla 5. Descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC)

DESCRIPTORES	CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	COMPETENCIA
NIVEL	En el MEC, los conocimientos se describen como teóricos y/o fácticos.	En el MEC, las destrezas se describen como cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).	En el MEC, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía.

Los descriptores permiten ubicar cada una de las cualificaciones existentes en un determinado nivel y orientar el diseño de las nuevas cualificaciones. Asimismo, sirven para comparar cualificaciones del mismo o de distinto nivel, y trazar rutas de progresión o de movilidad horizontal. Algunas cualificaciones podrán relacionarse más con un tipo de descriptor que con otro; por ejemplo, una cualificación estará más vinculada al desarrollo del conocimiento, mientras que otra lo estará al desarrollo de habilidades y/o competencias personales y profesionales.

Sin embargo, por el amplio rango de resultados que deben cubrir, los descriptores de nivel no pueden ser muy precisos. De tal modo, una definición amplia facilita la ubicación en un mismo nivel de cualificaciones con diferentes énfasis; en otras palabras, ofrece la base para una descripción detallada de las especificaciones técnicas que guiarán la ubicación de la cualificación en un nivel particular. Intentar tener, antes de establecer el MNC, todas las cualificaciones definidas en un formato detallado y estandarizado de resultados de aprendizaje es conveniente pero, a su vez puede ser una tarea muy exigente y compleja. Lo que es necesario es realizar un inventario de las cualificaciones existentes en el país, de acuerdo a las autoridades que las otorgan de forma oficial, y a las características que estas cualificaciones dan a quienes las poseen. Dichas cualificaciones deben ser niveladas, con ayuda de los descriptores.

El número de niveles en el Marco Europeo de Cualificaciones es ocho. El punto de partida para definir ese número de niveles es el conocimiento que tienen los grupos de interés (ministerios de educación, trabajo, industria o sanidad; empleadores, sindicatos, y otros) acerca de las cualificaciones y las relaciones entre ellas; por eso, los estudios previos son esenciales. Esto les ayudará a entender y relacionarse con el sistema de niveles propuesto. Para que un marco de cualificaciones sea fácilmente aceptado por los actores implicados debe responder al «sentido común», mirando al mercado laboral, reflejando sus nuevas necesidades y tomando en consideración los puntos de referencia internacionales.

Se tiende a usar los descriptores de conocimientos, destrezas y competencias amplias que son realmente necesarios para un determinado nivel de cualificación. Las cualificaciones de un mismo nivel pueden ser consideradas equivalentes en ciertos aspectos, como las capacidades que generan para acceder al trabajo o para continuar con una educación o formación más avanzada, pero no iguales. De hecho, las cualificaciones de un mismo nivel pueden ser diferentes en propósitos, tamaño y alcance.

La progresión entre cualificaciones de distinto nivel está marcada en la verticalidad. Ahora bien, la movilidad también puede ser horizontal, pues un curso básico y otro intermedio de un área ocupacional pueden representar diferentes tipos de aprendizaje dentro del mismo nivel. En un mismo nivel puede haber cualificaciones de diferente tamaño, que a menudo requerirán distintos períodos de aprendizaje. La medición y reconocimiento del peso o tamaño del aprendizaje se hace, habitualmente, a través de sistemas de créditos.

En general, los ciudadanos deben poder ver con claridad la ruta de progresión: de las cualificaciones de la secundaria básica a la secundaria superior (Educación Media) y a las cualificaciones

de la Educación Superior. También debe ser claro el progreso desde las cualificaciones de la secundaria básica a la estructura de cualificaciones de la formación para el trabajo.

El número de niveles varía de unos países a otros alrededor del mundo—entre cinco y doce niveles—, aunque la mayoría de los marcos tienden a establecer entre ocho y diez niveles. La siguiente tabla muestra los ocho niveles más comunes, tomando en cuenta los propuestos para el Marco Europeo de Cualificaciones.

Tabla 6. Niveles de cualificaciones y tipología de empleo

Nivel	Cualificaciones y competencias asociadas
8	Grado de doctorado; gerente de nivel superior (FP). Trabajos que requieren conocimiento, creatividad y habilidades de liderazgo para manejar situaciones impredecibles y complejas.
7	Grado de maestría; cualificaciones de profesional especialista; gerente de nivel superior (FP). Especialista en trabajo profesional basado en el conocimiento; niveles altos de manejo gerencial.
6	Grado de licenciatura; pregrado; cualificaciones de profesional; gerente de nivel medio (FP). Trabajo profesional basado en conocimiento; responsabilidades administrativas.
5	Diplomas y certificados de educación superior; técnico o especialista (FP); cualificaciones de paraprofesional; cualificaciones avanzadas de FP.
4	Empleos altamente cualificados; capacitación administrativa. Cualificaciones de salida del bachillerato; artesanos avanzados (FP); nivel de supervisión (FP). Empleos cualificados; operarios independientes; responsabilidades de supervisión.
3	Cualificaciones de salida de la educación básica; cualificaciones del nivel intermedio (FP). Empleos semicualificados y cualificados.
2	Formación profesional básica (FP). Habilidades requeridas para funcionar en el sitio de trabajo.
1	Cualificaciones numéricas y de lectoescritura. Habilidades requeridas para acceder a un trabajo y para poder acceder a la formación profesional.

Fuente. Tuck, 2007.

En los distintos marcos, se dan evidentes diferencias de interpretación sobre la gradualidad del progreso, tanto académico como de formación para el trabajo. Esas diferencias tienen que ver con la estructura del empleo que predomina en los países. Cada país debe adoptar el número de niveles que más sentido tenga en relación con su propio sistema educativo y de formación para el trabajo, y en relación con sus metas de política.

Si ya hemos construido los niveles de cualificación y los descriptores para clasificar las cualificaciones por niveles, corresponde ahora definir cómo se expresa el currículo. Frente al currículo tradicional⁷, en un MC el currículo se basará en los resultados del aprendizaje.

NOTAS

7. CEDEFOP: Learning Outcomes Approaches in VET Curricula. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506_en.pdf

2.6.3.

Los resultados de aprendizaje como eje central y articulador en los MNC

Los marcos de cualificaciones pretenden facilitar que las personas puedan utilizar sus cualificaciones en diferentes instituciones y países. Para ello, es necesario describir las cualificaciones como **resultados del aprendizaje**⁸.

Los resultados o logros de aprendizaje (Cedefop, 2014) son el conjunto de conocimientos, destrezas y/o competencias que una persona ha obtenido y/o es capaz de demostrar al término de un proceso de aprendizaje formal, no formal o informal.

Dichos resultados representan pues la expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; asimismo, se definen en términos de conocimientos, destrezas y competencias.

Con el diseño de los MC se pasó de un enfoque que hacía hincapié en los procesos e insumos de aprendizaje (*inputs*) a uno que enfatiza los resultados del aprendizaje (en inglés, *Learning Outcomes*, LO). Así, la mirada y la valoración de la calidad se centra ahora en el individuo más que en las instituciones. Trabajar sobre resultados de aprendizaje, además, facilita la comparación de cualificaciones.

No obstante, la atención a los procesos de aprendizaje (a la calidad de la oferta) sigue vigente en su relación con los niveles de cualificación. Es a partir de ellos que se construyen las llamadas «zonas de confianza mutua» (Coles y Oates, 2004) en los sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad. De ahí, el rol central que juegan los niveles a la hora de construir confianza entre distintos marcos de cualificaciones.

Los estándares de las cualificaciones son la expresión de los conocimientos, habilidades y competencias educativas y ocupacionales según los cuales se definen los resultados del aprendizaje. La formulación de los estándares introduce cambios en el contenido de la formación o diseño curricular, la evaluación y la certificación de competencias. La modularización de las competencias, con el establecimiento de módulos de aprendizaje, facilita la transferencia a través de sistemas de créditos, la movilidad y la progresión a partir de rutas de aprendizaje.

Los resultados de aprendizaje, definidos en términos de competencias, hacen viable el reconocimiento y la certificación de aprendizajes previos obtenidos en el trabajo y en la educación no formal e informal.

Por ello, son vistos como (Cedefop, 2009):

1. Una oportunidad para adaptar la educación y la capacitación a las necesidades de los individuos (para promover el aprendizaje activo).
2. Una forma de reducir las barreras existentes para el aprendizaje permanente.
3. Una forma de aumentar la responsabilidad y la rendición de cuentas de las instituciones y de los sistemas de educación y capacitación.
4. Un lenguaje que permite un mejor diálogo e intercambio de comunicación entre los sectores educativo y laboral.

NOTA

8. En algunos países, como por ejemplo Alemania y los Países Bajos, se utiliza el término «competencia» en lugar de «resultados del aprendizaje».

Los resultados de aprendizaje pueden ser formulados en relación con cursos, unidades, módulos o programas individuales, en tanto los organismos internacionales pueden usarlos con fines de comparabilidad, transferencia de créditos y reconocimiento.

Estas son algunas de las características distintivas de los currícula basados en los resultados del aprendizaje en comparación con los currícula tradicionales:

- » Se centran en un aprendizaje que pretende tanto la adquisición de conocimientos y destrezas como de competencias personales y socioculturales.
- » El conocimiento se contextualiza y es interdisciplinario.
- » Se centran en las necesidades del mercado laboral (los currícula tradicionales se ajustan al contexto educativo y presentan un listado de conocimientos que hay que transmitir a los alumnos).
- » Fomentan el aprendizaje en lugares muy diversos y a través de diferentes métodos.

2.7.

Clasificaciones referentes para el Marco Nacional de Cualificaciones

La cualificación es la bisagra entre el empleo y la formación. El marco sirve para clasificar las cualificaciones, y tiene que poder relacionarse y ser coherente con otras clasificaciones que afectan a la educación y a la ocupación, al empleo y a la economía.

Por ello, los niveles que se van a definir para la clasificación de las cualificaciones se deben correlacionar, en cierta manera, con otras clasificaciones, que al tener fines estadísticos, nos servirán para recabar datos que aporten criterios.

Fundamentalmente se usan la Clasificación Internacional de Educación de la Unesco (CINE/ISCED-2011), la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones de la OIT (CIUO/ISCO 2008) y la Clasificación Internacional de Actividades Económicas (CIU). Estas clasificaciones tienen a su vez funciones concretas.

2.7.1.

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011)

Puesto que los marcos clasifican las cualificaciones y las cualificaciones formales suelen responder a títulos, diplomas, o certificados oficiales, es necesario analizar la CINE. En la evaluación internacional del aprendizaje a lo largo de la vida (OCDE, 2008), los niveles de cualificación se encuentran vinculados —invariable y explícitamente— a las etapas educativas o formativas, según la norma CINE 2011 (en inglés, ISCED).

La norma CINE forma parte de la familia internacional de Clasificaciones Económicas y Sociales de las Naciones Unidas, que se emplean a nivel mundial para la elaboración de estadísticas cuyo objetivo es acopiar y analizar, de manera consistente, datos comparables a nivel internacional. Dentro de estas clasificaciones, la CINE representa una clasificación de referencia que permite ordenar los programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de educación y campos de estudio.

La CINE es el marco de referencia estándar, realizado por

UNESCO y con el acuerdo internacional formalmente suscrito por la Conferencia General de los Estados Miembros de la UNESCO. Se utiliza para categorizar y reportar estadísticas educativas internacionalmente comparables. La CINE 2011 incluye definiciones precisas de los niveles de educación e incorpora nuevas categorías a la clasificación de niveles educativos para cubrir la expansión registrada por la educación de la primera infancia y la reestructuración de la educación terciaria.

La versión CINE 2011 considera las cualificaciones reconocidas correspondientes a un programa de educación como una unidad relacionada de la clasificación. Para la CINE, el término *cualificación* es sinónimo de *credencial*. Otros términos, tales como *certificado*, *grado*, o *diploma*, son tipos de cualificación y tratados como sinónimos con otras. La clasificación de las cualificaciones reconocidas por las autoridades nacionales de educación es la base para la elaboración de estadísticas sobre logro educativo.

La CINE no ha sido concebida con el objetivo de medir las competencias de las personas, ya que no existe una relación directa entre los programas o certificaciones y el logro educativo real. En el mejor de los casos, los programas educativos que una persona sigue o concluye representan solo una aproximación a los conocimientos, destrezas y competencias que adquirirá finalmente.

Se recomienda a los países transparentar los vínculos entre la CINE y sus marcos nacionales o regionales de cualificaciones, en caso de que estos últimos existan, pues estos marcos representan herramientas útiles al momento de distinguir entre los conocimientos, destrezas y competencias asociados con los programas educativos y las cualificaciones otorgadas por estos. En numerosos países, estos marcos nacionales se utilizan para describir los niveles de destrezas y competencias de la población en relación con el logro educativo.

El concepto *nivel de educación* es esencialmente una construcción basada en el supuesto de que los programas educativos se pueden agrupar en una serie ordenada de categorías. Estas representan grandes pasos de la progresión educativa en términos de complejidad del contenido educativo, es decir, cuanto más avanzado sea el programa, más elevado será el nivel de educación.

El concepto *nivel de educación* está pues representado por un conjunto que agrupa programas educativos en relación a los grados de experiencias de aprendizaje, conocimientos, habilidades y competencias que un programa educativo se propone impartir. Por añadidura, un nivel CINE está asociado al grado de complejidad y especialización del contenido de un programa, que puede ir desde grado básico hasta avanzado.

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un marco estadístico necesario para hacer seguimiento del avance de los países hacia un amplio abanico de metas en materia de política educativa, entre ellas la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. La revisión 2011 de la CINE se concentró, principalmente, en cambios relativos a los niveles educativos de los programas (CINE-P) e introdujo, por primera vez, una clasificación de niveles de logro educativo sobre la base de certificaciones/cualificaciones (CINE-A).

Hay una tercera clasificación (CINE-F), de 2013, por la cual se aprobó una revisión de los campos de educación y capacitación. De carácter transversal, la CINE-F fue diseñada, principalmente, para describir y categorizar los campos de los programas de educación y las cualificaciones en los niveles secundario, postsecundario y terciario de la educación formal, tal como se definían ya en la CINE 2011.

La clasificación de los programas por nivel se debe basar en el contenido educativo. Sin embargo, los programas y planes de estudio son muy diversos, polifacéticos y complejos. Gracias a ello, los sistemas educativos ofrecen múltiples ramificaciones, secuencias alternativas de programas y opciones de segunda oportunidad, mediante los cuales las personas pueden organizar su trayectoria educativa de maneras muy diversas.

Así, las unidades básicas de clasificación de la CINE 2011 son los programas educativos y las respectivas certificaciones. Estas son las mismas unidades de clasificación en los Campos de Educación y Capacitación de la CINE (CINE-F):

1. Un programa educativo es una «secuencia coherente de actividades educativas diseñadas y organizadas para lograr objetivos predeterminados de aprendizaje, o para llevar a cabo un conjunto específico de tareas educativas a lo largo de un período

Tabla 7. Codificación de los niveles CINE (solo el primer dígito)

Programas-CINE (CINE-P)		Logro-CINE (CINE-A)	
0	Educación de la primera infancia	0	Menos que primaria
1	Educación primaria	1	Educación primaria
2	Educación secundaria baja	2	Educación secundaria baja
3	Educación secundaria alta	3	Educación secundaria alta
4	Educación postsecundaria no terciaria	4	Educación postsecundaria no terciaria
5	Educación terciaria de ciclo corto	5	Educación terciaria de ciclo corto
6	Grado en educación terciaria o nivel equivalente	6	Grado en educación terciaria o nivel equivalente
7	Nivel de maestría, especialización o equivalente	7	Nivel de maestría, especialización o equivalente
8	Nivel de doctorado o equivalente	8	Nivel de doctorado o equivalente
9	No clasificado en otra parte	9	No clasificado en otra parte

sostenido de tiempo». Las actividades educativas son «actividades intencionadas que implican alguna modalidad de comunicación destinada a producir aprendizaje».

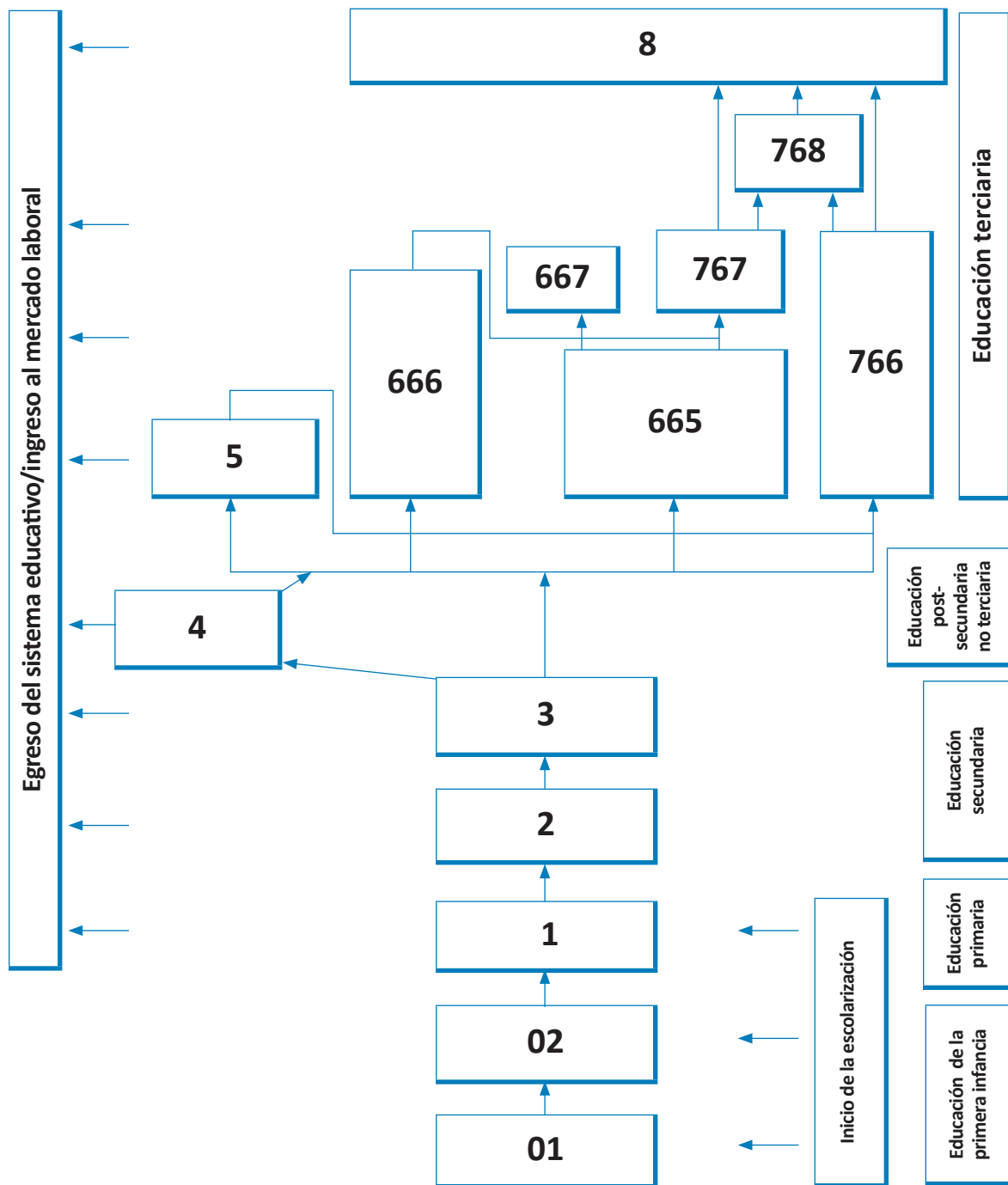
2. Una **certificación** es la «confirmación oficial de la conclusión de un programa educativo que, por lo general, se oficializa mediante un documento». Los créditos concedidos por completar satisfactoriamente cursos individuales (por ejemplo, módulos o asignaturas) no se consideran certificaciones dentro de la CINE.

En tales casos, un número suficiente de créditos o asignaturas que sea equivalente en duración y/o cubra el currículo de un programa completo sí representaría una certificación.

La clasificación de programas educativos en niveles de progresión permite recoger la variedad de opciones disponibles en los sistemas educativos. La mayoría de estos ofrecen trayectorias alternativas entre los niveles 0-1 y 8 (ver debajo el *Gráfico 2*).

Los campos de educación y capacitación de la CINE clasifi-

Gráfico 2. Trayectorias educativas potenciales en la CINE 2011



can mediante campos de estudio los programas de educación y las certificaciones que estos otorgan.

Un campo es la «esfera amplia, la rama o el área de contenido cubierto por un programa de educación o por una certificación». Dos programas o certificaciones pertenecen al mismo campo si sus contenidos principales son iguales o lo suficientemente similares.

En el desarrollo de la estructura de la clasificación, se emplearon los siguientes criterios —en orden de prioridad— para determinar el grado de similitud del contenido temático, con el fin de clasificar los campos de educación y capacitación en campos amplios, específicos y detallados:

- a) Contenido de conocimientos teóricos (es decir, las ideas y los conceptos involucrados, y su uso en la explicación de los hechos y en la predicción de los resultados).
- b) Propósito del aprendizaje (es decir, el uso previsto de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas).
- c) Objetos de interés (es decir, los fenómenos, problemas o entidades que son objeto de estudio).
- d) Métodos y técnicas (es decir, procedimientos para el aprendizaje de las habilidades y de los conocimientos, y para su aplicación).
- e) Herramientas y equipos (es decir, los instrumentos y herramientas que una persona aprende a usar o manejar).

Todos los programas educativos y certificaciones se asocian con una combinación de comprensión teórica, conocimiento fáctico y habilidades prácticas. Así, dos programas o certificaciones en distintos niveles de la educación pertenecen al mismo campo si cubren el mismo tipo de habilidades o conocimientos teóricos, fácticos y prácticos, aunque el énfasis relativo que se otorgue a cada uno sea diferente.

Por ejemplo, un programa de fabricación de herramientas incluye parte de los conocimientos matemáticos, fácticos y de teoría de la ingeniería que se utilizan en ingeniería mecánica. Por tanto, a pesar de estar asociadas a diferentes niveles de educación o logros educativos, la fabricación de herramientas y la ingeniería mecánica deben pertenecer al mismo campo de educación y capacitación (al clasificado como «0715. Mecánica y profesiones afines a la metalistería»).

La disponibilidad de una clasificación internacional común es solo el primer paso hacia la obtención de datos comparables. El segundo paso es garantizar una aplicación coherente de la clasificación en los distintos países.

El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) es el custodio de la CINE y, por consiguiente, responsable del desarrollo, mantenimiento, actualización y revisión de esta clasificación de referencia. El UIS también provee orientación sobre el uso efectivo y consistente de la CINE en materia de recopilación y análisis de datos. Además, se ha impuesto la tarea de mantener vínculos con otros custodios de clasificaciones relevantes para garantizar la consistencia entre los marcos normativos estandarizados asociados.

En República Dominicana se hace necesario traducir la CINE 2011 al sistema educativo nacional, máxime cuando se está en proceso de transformarlo. Generalmente son los responsables de estadística quienes se ocupan de ello, probablemente la Oficina Nacional de Estadística (ONE), con las consultas apropiadas del MINERD y del MESCyT.

2.7.2.

Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones 2008 (CIUO-08)

Las cualificaciones son también, como se ha indicado, los requisitos para el empleo: competencias, aptitudes y conocimientos necesarios para desempeñar las tareas específicas asociadas a un puesto de trabajo concreto (OIT, 1998).

En ese sentido deben estar bien relacionadas con la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-08) de la OIT, que es un sistema útil para clasificar y agrupar la información ocupacional obtenida mediante censos de población y otras encuestas estadísticas, así como a partir de registros administrativos.

Su objetivo principal es proporcionar una base para presentar y comparar información internacional sobre los empleos y las ocupaciones:

- a) Un empleo se define como un conjunto de tareas y obligaciones desempeñadas o a desempeñar por una persona, ya sea un empleado o una persona que se autoemplea.
- b) Una ocupación es un conjunto de empleos cuyas principales tareas y obligaciones se caracterizan por un alto grado de similitud. Una persona puede estar asociada a una ocupación a través de su relación con un empleo pasado, presente o futuro.

Los criterios básicos utilizados por la CIUO-08 para definir grandes grupos, subgrupos principales, subgrupos y grupos primarios son el «nivel de competencias» y la «especialización de las competencias» requeridos para efectuar eficazmente las tareas y cometidos de las ocupaciones:

- a) Se entiende por competencia la capacidad de llevar a cabo las tareas y los deberes de un empleo determinado.
- b) El nivel de competencia está en función de la complejidad y del alcance de las tareas y deberes a desempeñar.
- c) La especialización de la competencia se considera en función del campo de conocimientos necesarios, las herramientas y la maquinaria empleada, los materiales en los que o con los que se trabaja, y los tipos de bienes y servicios que se producen.

El concepto de especialización de la competencia dentro de la CIUO-08 tiene cierta similitud con los campos de educación y capacitación dentro de la CINE. Sin embargo, la CIUO-08 y la CINE clasifican unidades estadísticas diferentes utilizando distintos criterios. Así pues, los campos de educación y capacitación de la CINE clasifican los programas educativos y sus respectivas certificaciones en función de los contenidos temáticos de las asignaturas. En cambio, la CIUO-08 clasifica los empleos basándose en el nivel de competencias y de especialización necesarios para desempeñarlos. Por tanto, no siempre existe una correspondencia directa entre los grupos profesionales y de campo de las dos clasificaciones, a pesar de que está claro que existen vínculos.

Es necesario que cada país recopile y procese las estadísticas de la CIUO-08 clasificadas por ocupación para utilizarlas en ámbitos tales como el análisis del mercado laboral; la planificación educativa, de la enseñanza y de los recursos humanos; el análisis de ocupaciones sanitarias y de seguridad; el análisis de salarios, etc. Asimismo, cada país debe tratar de

compilar datos que se puedan convertir al sistema de la CIUO-08, para facilitar el uso y la comparación internacionales de la información sobre las ocupaciones.

Los diez grandes grupos de ocupaciones de la CIUO-08 se desglosan hasta llegar a códigos de cuatro dígitos. En la siguiente tabla, se recoge la clasificación solo hasta códigos de dos dígitos para su mejor comprensión y relación con el marco.

No obstante, no debe confundirse esta clasificación de ocupaciones con un Marco Nacional de Cualificaciones ni con un catálogo de cualificaciones. La CIUO clasifica pero no describe ocupaciones y, además, tiene función estadística, en la medida en que los grupos aparecen en ella por su representatividad estadística. Esta función es la que le da importancia pues puede ser usada, por ejemplo, para el registro de contratos. Así se puede obtener una medida de la fuerza de trabajo y de la importancia o no de una determinada ocupación, a fin de que los sistemas de educación y formación se adapten a ello y provean la cualificación necesaria para desempeñar dicha ocupación.

La mayoría de los países adaptan la CIUO al ámbito nacional, cuestión que todavía no sucede en República Dominicana. Por lo general, esta tarea la realizan las instituciones responsables de la estadística, como la ONE, si bien son apoyadas por los ministerios de Trabajo, de Educación y de Salud, así como por otras instituciones implicadas en la provisión de cualificaciones, como el INFOTEP.

2.7.3.

Clasificación Industrial Internacional Uniforme de todas las actividades económicas (CIU 2009)

Los marcos de cualificaciones tiene una buena relación con la economía. La CIU es la clasificación internacional de referencia de las actividades productivas. Su propósito principal es ofrecer un conjunto de categorías de actividades que se pueda utilizar para reunir y difundir datos estadísticos relativos a dichas actividades.

La Clasificación Industrial Internacional Uniforme de todas las actividades económicas (CIU) constituye una estructura de clasificación coherente y consistente de las actividades económicas —denominadas también «industrias»— basada en un conjunto de conceptos, definiciones, principios y normas de clasificación. Proporciona un marco general en el que los datos económicos pueden reunirse y divulgarse en un formato diseñado para fines de análisis económico, adopción de decisiones y elaboración de políticas. La estructura de la clasificación es un formato estándar que permite organizar, de acuerdo con percepciones y principios económicos, la información detallada sobre la situación de una economía.

En la práctica, la CIU se utiliza para facilitar un flujo constante de información detallada, algo que resulta indispensable para la supervisión, análisis y evaluación del funcionamiento de una economía a lo largo del tiempo. Además de esta su aplicación principal, la CIU se utiliza asimismo, cada vez más, para fines administrativos como la recaudación fiscal, la emisión de licencias comerciales, etc.

Desde 1948, la mayoría de los países del mundo vienen

Tabla 8. Estructura de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones 2008 (CIUO-08)

Código	Título
1	Directores y gerentes
11	Directores ejecutivos, personal directivo de la Administración pública y miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos
12	Directores administradores y comerciales
13	Directores y gerentes de producción y operaciones
14	Gerentes de hoteles, restaurantes, comercios y otros servicios
2	Profesionales científicos e intelectuales
21	Profesionales de las ciencias y de la ingeniería
22	Profesionales de la salud
23	Profesionales de la enseñanza
24	Especialistas en organización de la Administración pública y de empresas
25	Profesionales de tecnología de la información y las comunicaciones
26	Profesionales en derecho, en ciencias sociales y culturales
3	Técnicos y profesionales de nivel medio
31	Profesionales de las ciencias y la ingeniería de nivel medio
32	Profesionales de nivel medio de la salud
33	Profesionales de nivel medio en operaciones financieras y administrativas
34	Profesionales de nivel medio de servicios jurídicos, sociales, culturales y afines
35	Técnicos de la tecnología de la información y las comunicaciones
4	Personal de apoyo administrativo
41	Oficinistas
42	Empleados en trato directo con el público
43	Empleados contables y encargados del registro de materiales
44	Otro personal de apoyo administrativo
5	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados
51	Trabajadores de los servicios personales
52	Vendedores
53	Trabajadores de los cuidados personales
54	Personal de los servicios de protección
6	Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros
61	Agricultores y trabajadores calificados de explotaciones agropecuarias con destino al mercado
62	Trabajadores forestales calificados, pescadores y cazadores
63	Trabajadores agropecuarios, pescadores, cazadores y recolectores de subsistencia
7	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios
71	Oficiales y operarios de la construcción, excluyendo electricistas
72	Oficiales y operarios de la metalurgia, la construcción mecánica y afines
73	Artesanos y operarios de las artes gráficas
74	Trabajadores especializados en electricidad y electrotecnología
75	Operarios y oficiales de procesamiento de alimentos, de la confección, ebanistas, otros artesanos y afines
8	Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores
81	Operadores de instalaciones fijas y máquinas
82	Ensambladores
83	Conductores de vehículos y operadores de equipos pesados móviles
9	Ocupaciones elementales
91	Limpiadores y asistentes
92	Peones agropecuarios, pesqueros y forestales
93	Peones de la minería, la construcción, la industria manufacturera y el transporte
94	Ayudantes en la preparación de alimentos
95	Vendedores ambulantes de servicios y afines
96	Recolectores de desechos y otras ocupaciones elementales
0	Ocupaciones militares
01	Oficiales de las fuerzas armadas
02	Suboficiales de las fuerzas armadas
03	Otros miembros de las fuerzas armadas

utilizando la CIU para su clasificación nacional de actividades económicas o bien han elaborado clasificaciones nacionales derivadas de ella. Por consiguiente, la CIU es un instrumento importante para comparar a nivel internacional los datos estadísticos sobre las actividades económicas. La CIU ha sido ampliamente utilizada, tanto en el plano nacional como en el internacional, para clasificar los datos según el tipo de actividad económica en las diversas estadísticas económicas y sociales (cuentas nacionales, demografía de las empresas, empleo y otros aspectos).

En su cuarta revisión (CIU 2009), se ha aumentado la pertinencia de la clasificación para que refleje mejor la estructura actual de la economía mundial, incorporando nuevas industrias que han adquirido creciente importancia en los últimos veinte años y facilitando las comparaciones internacionales mediante una mayor convergencia con las clasificaciones regionales existentes. Por ejemplo, introduce nuevas categorías generales para reflejar mejor los fenómenos económicos actuales, como una nueva sección titulada «Información y comunicaciones».

La CIU abarca, en general, las actividades productivas, es decir, las actividades económicas comprendidas dentro de la frontera de producción del Sistema de Cuentas Nacionales (SCN). Esas actividades económicas se subdividen en una estructura jerárquica integrada por cuatro niveles de categorías mutuamente excluyentes, lo que facilita la reunión, presentación y análisis de los datos correspondientes a niveles deta-

llados de la economía en forma estandarizada y comparable internacionalmente.

Las categorías del nivel superior de la clasificación se denominan secciones: son categorías identificadas por un código alfabético cuyo objeto es facilitar el análisis económico. Dichas secciones subdividen el espectro completo de actividades productivas en grandes grupos (por ejemplo, la sección J es descrita como «Información y comunicaciones»). A partir de esas secciones, la clasificación se estructura en categorías cada vez más detalladas, identificadas por un código numérico: de dos dígitos para las divisiones, de tres dígitos para los grupos y de cuatro dígitos para las clases, el nivel más desagregado.

La clasificación se utiliza para estructurar por clases unidades estadísticas, como establecimientos o empresas, según la actividad económica principal a la que se dedican. Esta categorización o subdivisión normalizada de todas las unidades de producción de una economía convierte a la CIU en un importante instrumento para la compilación de estadísticas socioeconómicas.

Todas las categorías de cada nivel de la clasificación son mutuamente excluyentes. Los principios y criterios utilizados para definir y delinear esas categorías son los mismos que en versiones anteriores de la CIU. Se basan en los insumos de bienes, servicios y factores de producción; el proceso y la tecnología de producción; las características de los productos y el uso al que estos se destinan.

Tabla 9. Categorías individuales de la Clasificación Industrial Internacional Uniforme (CIU 2009)

ESTRUCTURA GENERAL DE LA CIU 2009		
Las categorías individuales de la Clasificación Industrial Internacional Uniforme (CIU) se han agregado en las 21 secciones siguientes		
Sección	Divisiones	Descripción
A	01 - 03	Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca
B	05 - 09	Explotación de minas y canteras
C	10 - 33	Industrias manufactureras
D	35	Suministro de electricidad, gas, vapor y aire acondicionado
E	36 - 39	Suministro de agua; evacuación de aguas residuales, gestión de desechos y descontaminación
F	41 - 43	Construcción
G	45 - 47	Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos automotores y motocicletas
H	49 - 53	Transporte y almacenamiento
I	55 - 56	Actividades de alojamiento y de servicios de comida
J	58 - 63	Información y comunicaciones
K	64 - 66	Actividades financieras y de seguros
L	68	Actividades inmobiliarias
M	69 - 75	Actividades profesionales, científicas y técnicas
N	77 - 82	Actividades de servicios administrativos y de apoyo
O	84	Administración pública y defensa; planes de seguridad social de afiliación obligatoria
P	85	Enseñanza
Q	86 - 88	Actividades de atención de salud humana y de asistencia social
R	90 - 93	Actividades artísticas, de entretenimiento y recreativas
S	94 - 96	Otras actividades de servicios
T	97 - 98	Actividades de los hogares como empleadores; actividades no diferenciadas de los hogares como productores de bienes y servicios para uso propio
U	99	Actividades de organizaciones y órganos extraterritoriales

Las actividades económicas que presentan características similares con arreglo a esos criterios se han agrupado en las mismas categorías de la CIIU. En el nivel más detallados de la clasificación, al definir las distintas clases de la CIIU, en particular las clases relacionadas con los servicios, se han tenido en cuenta principalmente el proceso y la tecnología de producción. En los niveles más agregados se ha otorgado mayor importancia a las características de los productos y al uso al que se destinan, con el fin de crear categorías de agregación útiles para el análisis.

Los datos relativos a esta clasificación son muy importantes para el establecimiento de cualquier Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), pues nos ofrece información útil sobre las actividades económicas en las que se emplean las personas cualificadas. Ahora bien, esta estructura es bien diferente a la del marco pues hay cualificaciones de carácter transectorial, es decir, que las podremos encontrar en empresas de actividades económicas diversas. Por ejemplo, las cualificaciones de un administrativo o de un vendedor pueden requerirse en empresas de cualquier actividad económica.

En República Dominicana, la Dirección General de Impuestos Internos publicó el Clasificador Dominicano de Actividades Económicas CIIU-DR 2009 (DGII, 2009) que, tomando como base la CIIU, se utiliza para clasificar a los contribuyentes en temas tributarios. Sin embargo, al ser anterior a la CIIU 2009, este clasificador no considera grupos nuevos como el ya mencionado de «Información y comunicaciones».

3

República Dominicana: hacia un Marco Nacional de Cualificaciones

La República Dominicana es una de las economías más fuertes entre los países de ingreso medio, pero constituye también una de las sociedades menos equitativas (OCDE, 2012). El Gobierno ha fijado objetivos ambiciosos para el desarrollo social y económico del país. Se le ha prestado atención a la reforma institucional, al desarrollo de infraestructuras, a la inversión en los sectores energético y financiero, y a la ampliación del sector formal de la economía, mediante la creación de pequeñas y medianas empresas, principalmente.

3.1. Los actores institucionales del Marco Nacional de Cualificaciones

Para el diseño y desarrollo de un Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) es fundamental aclarar y definir previamente los problemas que se pretende resolver con él, los actores involucrados en su implantación y la estructura del propio marco.

El MNC debe ser producto de un diálogo y acuerdo entre todos los **actores sociales y productivos** involucrados, en la definición de su diseño y de las estrategias para su implementación. Por tanto, será fundamental la participación de:

- » Las instituciones, como entes rectores de las políticas educativa y laboral.
- » Representantes del sector productivo: empleadores, asociaciones empresariales y organizaciones de trabajadores.

» Representantes de las instituciones (públicas y privadas) que proveen los distintos niveles de la educación y la formación para el trabajo: instituciones de Educación Superior, centros educativos.

Además, como **actores de apoyo y consulta**, conviene contar con investigadores académicos, centros de investigación, centros de desarrollo tecnológico, organismos proveedores de información, y asociaciones de profesores, estudiantiles y profesionales.

El conocimiento y experiencia de estos sectores en conjunto será el punto de partida para garantizar la calidad, pertinencia y viabilidad del MNC. Así, el sector productivo contribuye a garantizar la pertinencia de las cualificaciones y de las competencias, en tanto el sector educativo y de formación contribuye a su viabilidad mediante la traducción de las cualificaciones en saberes asociados, organizados y estructurados en currículos y programas de formación. Ambos sectores aportan pues su conocimiento y experiencia a otras tareas, como, por ejemplo, la definición de los requisitos que debe cumplir la inclusión de nuevas cualificaciones en el marco.

3.1.1. El Consejo Nacional de Educación (CNE)

Se trata del máximo organismo de decisión en materia de política educativa en la República Dominicana. Junto al Ministerio de Educación, es el encargado de establecer la orientación general



El Gobierno ha fijado
objetivos ambiciosos
para el desarrollo social
y económico del país

* * * * *

de la educación dominicana en todos sus niveles de competencia, y de garantizar la unidad de acción entre las instituciones públicas y privadas que realizan funciones educativas. El CNE está presidido por el ministro/a de Educación.

Según la Ley de Educación de 1997, las atribuciones generales del CNE son:

- » Difundir las políticas generales de la educación nacional y aprobar los planes nacionales de desarrollo educativo.
- » Autorizar la creación y el funcionamiento de nuevas especialidades y de modalidades innovadoras de enseñanza.
- » Aprobar el currículo de los distintos niveles y modalidades, y sus reformas.
- » Aprobar el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- » Establecer las normas para la obtención de títulos y certificados oficiales, así como los requisitos de reconocimiento, acreditación y convalidación de estudios.

3.1.2.

Ministerio de Educación (MINERD)

El MINERD y sus órganos descentralizados (Regional, Distrito y Centro Educativo) realizan las siguientes funciones principales:

- » Ejecutar las políticas señaladas por el CNE y hacer realidad el cumplimiento de los principios y fines de la educación dominicana.
- » Poner en ejecución el currículo aprobado por el CNE y dictar políticas curriculares para los distintos niveles, tipos y modalidades de la educación.

» Efectuar labores sistemáticas de observación, evaluación y asesoría para poder conocer las necesidades pedagógicas de quienes participan en la actividad educativa y ayudarles a satisfacerlas.

» Supervisar en lo administrativo y en lo docente el funcionamiento de todo el sistema educativo. Cabe mencionar que en el MINERD, las acciones e iniciativas relativas al currículo se encuentran bajo la supervisión de la Dirección General de Currículo (institutos y liceos técnicos, politécnicos, escuelas laborales).

Objetivos y estrategias

- » Fomentar la educación como recurso esencial para el desarrollo individual y primordial para el desarrollo social.
- » Formar personas capaces de contribuir eficientemente al progreso del país, mediante la creación de una conciencia de nación y la estimulación de la capacidad productiva nacional.
- » Dotar de una educación apropiada, gratuita y equitativa a todos los dominicanos, sin exclusiones.
- » Proteger y orientar la utilización racional de los recursos naturales, la defensa de la calidad del medioambiente y el equilibrio ecológico.
- » Fomentar la interacción entre la vida educativa y la vida de la comunidad, a fin de propiciar la apropiación de los conocimientos y técnicas, de acuerdo con el desarrollo biopsicosocial de los ciudadanos.
- » Proveer los recursos necesarios para el desarrollo exitoso de los planes educativos.

3.1.3.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT)

Con la aprobación de la Ley 139-01, del 13 de agosto de 2001, culminó el proceso de expansión y ordenamiento de la Educación Superior dominicana, así como los esfuerzos por definir una política nacional de ciencia y tecnología (universidades e institutos tecnológicos superiores).

La misión del MESCYT (MESCYT, 2013) es fomentar, reglamentar, asesorar y administrar el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, estableciendo las políticas, estrategias y programas tendentes a desarrollar los sectores que contribuyan a la competitividad económica y al desarrollo humano sostenible del país.

La estructura regional comprende 16 direcciones regionales de Educación y 96 distritos educativos. Son funciones propias de las **direcciones regionales de Educación:**

- » Aplicar las políticas emanadas del CNE y del Ministerio.
- » Administrar la educación e impulsar todos los aspectos científico-culturales.
- » Investigar y planificar la educación.
- » Coordinar la ejecución de los programas y de los proyectos educativos.
- » Asesorar en el desarrollo de los aspectos técnicos y administrativos.
- » Coordinar, supervisar y controlar el funcionamiento de los distritos educativos y responsabilizarse de la buena marcha de la educación.

Son funciones de los **distritos educativos:**

- » Supervisar y controlar todas las actividades educativas que se desarrollan en los centros educativos de su jurisdicción.
- » Verificar que en todos los centros educativos se cumplan los planes y programas educativos establecidos por el Ministerio.
- » Suministrar a los centros educativos todos los materiales necesarios para el quehacer educativo.
- » Implementar acciones orientadas a lograr el ingreso y la permanencia de los alumnos en el sistema.

3.1.4.

Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT)

Es el organismo que se encarga de regular la Educación Superior del país. Sus funciones son:

- » Coordinar los esfuerzos del sistema de Educación Superior, a fin de que coadyuven al desarrollo económico, social y cultural del país.
- » Supervisar el cumplimiento por parte de las universidades o institutos de estudios superiores de los criterios y metas en base a los cuales se les otorgó la autorización para su funcionamiento.
- » Establecer los objetivos mínimos que deberán cumplir las instituciones de Educación Superior y cada una de las carreras para conservar el derecho de continuar inscribiendo estudiantes.

3.1.5.

Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP)

El INFOTEP es una organización autónoma, investida de personalidad jurídica, de carácter no lucrativo y patrimonio propio. Creado por la Ley 116-80, del 16 de enero de 1980, el INFOTEP está regulado por el reglamento 1894, del 11 de agosto del mismo año.

El INFOTEP es el organismo rector del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo Productivo. Su función principal es capacitar a la mano de obra del sector productivo nacional, asesorar a las empresas y regular la formación profesional a nivel nacional. Está regido por la Junta de Directores, de la cual forma parte el Ministro de Educación. Cuenta con centros tecnológicos propios, Centros Operativos del Sistema (COS), programas en las empresas y programas comunitarios.

Como institución sin fines de lucro, el financiamiento del INFOTEP se realiza mediante las fuentes consignadas en el artículo 24 de la mencionada Ley 116-80, la cual establece sendos aportes obligatorios del 1% de los salarios pagados mensualmente por las empresas con fines lucrativos, y del 0,5% deducible de las utilidades anuales que los trabajadores reciben de sus empleadores. Igualmente, está prevista en la base legal del INFOTEP una asignación del Estado en el Presupuesto Nacional.

3.1.6.

Ministerio de Trabajo

Es por ley la más alta autoridad en materia de administración del trabajo asalariado. Es la institución responsable de elaborar políticas nacionales en materia de empleo, así como de propiciar una mayor autonomía de los sectores sociales para regular las relaciones de trabajo.

El Ministerio de Trabajo asume un papel protagónico a la hora de armonizar los aspectos de la legislación laboral nacional que resulten afectados por los procesos de integración económica. Además, fomenta el diálogo social asumiendo nuevos métodos que impidan el estallido de conflictos laborales. También diseña una modalidad de control de la aplicación de las normas y regularización laboral. Por último, desde esta entidad se hace cumplir el Reglamento 522-06, el cual define el control de la higiene y seguridad en el trabajo para disminuir los riesgos laborales.

Por otra parte, el **Observatorio del Mercado Laboral Dominicano (OMLAD)** es la instancia del Ministerio de Trabajo que, ubicada en la Dirección General de Empleo, investiga y realiza estudios continuos, ofrece productos y servicios de información sobre el comportamiento y tendencias del mercado de trabajo. Se trata de un instrumento de investigación y difusión de informaciones que aspira a inducir cambios a partir del conocimiento del mercado de trabajo, y a crear un espacio de encuentro y consenso en el que participen todos los agentes sociales: públicos, privados y no gubernamentales. El OMLAD ofrece información estadística sobre el comportamiento del

mercado de trabajo en sus dimensiones sociales, sectoriales y territoriales. Asimismo, procura realizar estudios con utilidad práctica que permitan orientar las decisiones sobre políticas, planes, programas y proyectos de empleo de los organismos de planificación y desarrollo.

El **Programa Juventud y Empleo (PJE)** se desarrolla en el Ministerio de Trabajo y forma parte de las políticas activas de empleo implementadas por el Gobierno de la República Dominicana. El PJE inició la ejecución de cursos en el año 2003 con asistencia técnica y financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

3.1.7.

Consejo Nacional de Competitividad (CNC)

El CNC fue creado mediante el Decreto 1091-01 (derogado), del 3 de noviembre del 2001. Mediante el Decreto 1374-04, de octubre de 2004, su estructura y funciones fueron modificadas y, finalmente, fue ratificado el 10 de enero del 2006 por medio de la Ley 1-06.

El CNC es el organismo oficial encargado de desarrollar e implementar, conjuntamente con los sectores público y privado, el Plan Nacional de Competitividad, cuyo objetivo principal es la mejora y optimización de la capacidad competitiva de la República Dominicana en los mercados internacionales de bienes y servicios.

El objetivo principal del Consejo Nacional de Competitividad es pues formular, implementar y desarrollar las estrategias de competitividad de los sectores productivos vitales para la economía del país, con el fin de estructurar una política nacional que enfrente los retos de la globalización y de la apertura comercial.

3.1.8.

Oficina Nacional de Estadística (ONE)

Es la entidad responsable de coordinar y promover el Sistema Estadístico Nacional bajo una normativa común, a fin de producir y difundir las informaciones estadísticas oficiales con calidad y transparencia para la toma de decisiones en materia de políticas públicas y desarrollo nacional.

3.1.9.

Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPyD)

El Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPyD) articula la conducción del sistema de planificación con los demás sistemas transversales del Estado dominicano tales como los sistemas de presupuesto, de contabilidad gubernamental, de tesorería, de crédito público, entre otros, en pro de asegurar un desarrollo dotado de unidad económica, social, territorial y administrativa.

3.1.10.

Organizaciones empresariales y sindicales

El papel de las organizaciones empresariales y sindicales en la construcción del MNC es esencial. Para impulsar el crecimiento y la productividad aumentando la cualificación de la mano de obra se requieren acuerdos o pactos entre el Estado, empresarios, trabajadores y organizaciones sociales en general a fin de avanzar en una misma dirección.

La existencia de Consejos Nacionales de Cualificaciones de carácter tripartito, es decir, compuestos por la Administración, las organizaciones empresariales y las sindicales, es característico de los países con marcos de cualificaciones.

3.2.

El sistema educativo dominicano

En el sistema educativo dominicano, la oferta de programas reconocidos de educación y formación para el trabajo se lleva a cabo en el marco de tres leyes independientes entre sí:

El sistema educativo dominicano está constituido por:

- » Ministerio de Educación (Ley General de Educación 66-97).
- » Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Ley 139-01).
- » Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (Ley 116-80).

El sistema educativo de la República Dominicana, regulado por la Ley 6697 Orgánica General de Educación, ofrece la estructura académica o estructura educativa como esquema organizacional, que se sintetiza en el Gráfico 3 de la página siguiente.

De acuerdo al Artículo 28 de la Ley 6697, el sistema educativo comprende los tipos de educación, formal y no formal, que se complementan con la educación informal:

a. La educación formal es el proceso integral correlacionado que abarca desde la educación inicial hasta la Educación Superior, y conlleva una intención deliberada y sistemática que se concretiza en un currículo oficial y se aplica en calendario y horario definido.

b. La educación no formal es el proceso de apropiación de conocimientos, actitudes y destrezas que busca las finalidades de la educación formal de manera paralela a esta para poblaciones especiales, utilizando una mayor flexibilidad en el calendario, horario y duración de los niveles y ciclos de la educación, así como una mayor diversidad de medios para el aprendizaje.

c. La educación informal es un proceso de aprendizaje continuo y espontáneo que se realiza fuera del marco de la educación formal y no formal, como hecho social no determinado, de manera intencional. El sistema la reconoce y la utiliza como parte de sus actividades.

La ley prevé que la acreditación de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos de manera formal, no formal e informal deben ser regulados por el Consejo Nacional de Educación, en los niveles y modalidades que son de su competencia, sin que esté clara su traducción a la realidad.

Títulos por niveles: cualificaciones formales

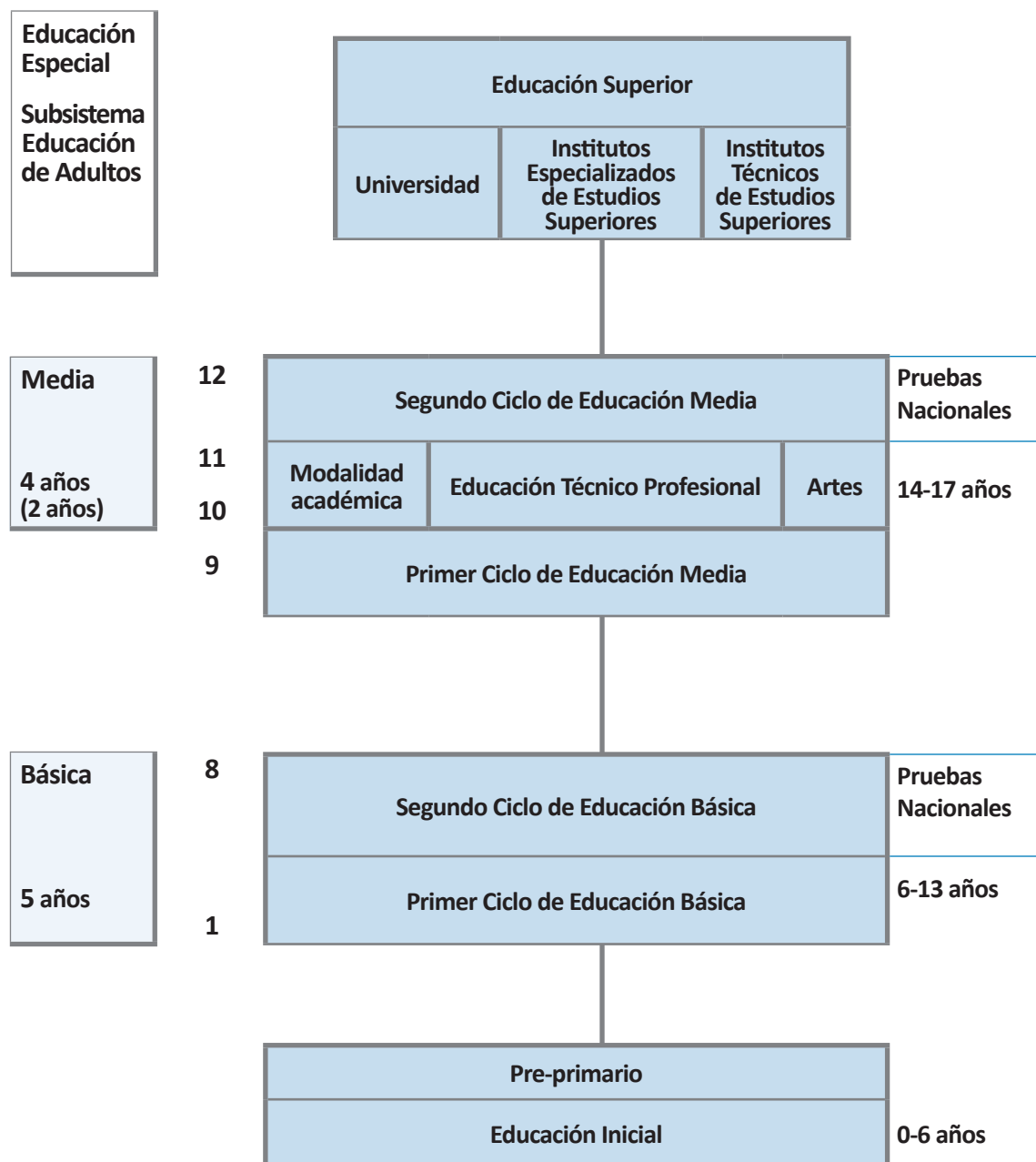
Al finalizar el Nivel Básico (8.º grado), los estudiantes participan en las Pruebas Nacionales como requisito para acceder al Nivel Medio.

En el Nivel Medio, los requisitos para la obtención del título son: la aprobación de todas las asignaturas o áreas contempladas en el currículo con un puntaje de corte o criterio de aprobación final de 70 puntos o más sobre cien en todas y cada una de las asignaturas, promediado con las calificaciones parciales o diarias; la aproba-

ción con 70 puntos o más en las Pruebas Nacionales de dicho nivel y la realización del Servicio Social Estudiantil, mediante participación en trabajos comunitarios.

La Educación Básica de Adultos finaliza en el Tercer Ciclo de Adultos, en el que los estudiantes de esta modalidad participan en Pruebas Nacionales y reciben un certificado que acredita la conclusión del Nivel Básico para poder acceder a la Educación Media. Los diferentes programas de Educación Media de

Gráfico 3. Estructura académica del sistema educativo dominicano según la Ley 66-97 y la Ordenanza 1-95



Fuente. World Bank (2004). Informe sobre el gasto público, p.43, y según las enmiendas del SEESCyT.

adultos incluyen, al finalizar, unas Pruebas Nacionales que los acreditan como bachilleres y les permiten continuar estudios superiores, si así lo desean.

Como se ha dicho, el siguiente gráfico representa la estructura académica del sistema educativo dominicano según la Ley 66-97 y la Ordenanza 1-95.

En el proceso de revisión y actualización curricular que está llevando a cabo el Ministerio de Educación, la Ordenanza 03-2013, de 1 de octubre, ha modificado la estructura académica del sistema educativo estableciendo tres ciclos de seis años, compuesto cada uno de ellos por dos ciclos de tres años.

3.2.1.

Educación y formación para el trabajo en República Dominicana

El estudio de la OCDE sobre la Educación Superior de República Dominicana (OCDE, 2012) indica que el cambiante mercado laboral dominicano necesita desarrollar niveles más altos de destrezas en la fuerza de trabajo.

Para apoyar la innovación, es importante contar con personas bien cualificadas. Por ello, es necesario invertir de forma concentrada en la formación de capital humano de alto nivel en aquellas áreas susceptibles de tener un fuerte desarrollo, para que la economía dominicana aproveche sus oportunidades con vistas a nuevos avances. La prioridad crítica para la Educación Superior dominicana consiste en incrementar la productividad de la enseñanza y la eficacia del aprendizaje.

Sin embargo, es también esencial contar con personal técnico cualificado que apoye el aumento y la mejora de la productividad en el sector formal, en particular en las pequeñas y medianas empresas. Fortalecer la capacidad de proveer formación eficaz y acreditada, en particular en el nivel medio y en la educación y capacitación vocacional postsecundaria, resulta una gran prioridad para República Dominicana. De hecho, en la actual etapa de desarrollo del país, esta gran prioridad debería situarse antes que la ampliación de la cobertura de la Educación Superior tradicional.

Un objetivo como este exige incrementar el prestigio de la educación vocacional y de la capacitación en la República Dominicana. De lo contrario, la comunidad podría encontrarse ante el complejo dilema de incrementar las inversiones para participar en una Educación Superior cuya utilidad sería, a la postre, marginal para las necesidades de la fuerza laboral. Si así sucediera, este hecho sería fuente de una creciente frustración y de descontento.

Es claro el Plan Decenal 2008-2018 cuando indica que un país de ingreso medio-bajo debe concentrar su atención en la Educación Media (o secundaria) y superior (o terciaria), a fin de disponer de personas cualificadas que puedan integrarse al mercado de trabajo con salarios competitivos y lograr su certificación para insertarse en la economía o para ingresar al nivel educativo superior.

En la educación para el trabajo existente en la República Dominicana, el escenario está dominado por dos modalidades: la Educación Técnico-Profesional y la Formación Técnico-Profesional,

modalidades que, por sus propias características, se constituyen en dos subsistemas diferenciados: subsistema formal y subsistema no formal.

Aunque las fronteras de ambos subsistemas se van desdibujando cada vez más, conservan todavía características propias que los diferencian. El formal es un sistema graduado y estructurado que comprende la Educación Inicial, Básica, Media y Superior; la educación no formal se refiere a aquellos procesos de aprendizaje, ofrecidos generalmente a adultos y jóvenes, y organizados no necesariamente de acuerdo con grados y niveles de educación. La oferta de Educación y Formación Técnico-Profesional se organiza en diferentes especialidades y menciones. Su duración y requisitos de ingreso son variables.

3.2.2.

La Educación Técnico-Profesional (ETP)

La Ley de Educación 66-97 establece, en su artículo 46, que la modalidad Técnico-Profesional permitirá a los estudiantes obtener una formación general y profesional que los ayude a adaptarse al cambio permanente de las necesidades laborales para integrarse con éxito en las diferentes áreas de la actividad productiva y/o continuar estudios superiores. Esta modalidad ofrece diferentes menciones y especialidades, de acuerdo a las características y necesidades locales y regionales del país, de manera que contribuya a su desarrollo económico y social: «Los propósitos educativos de la Modalidad Técnico-Profesional se corresponden con la aspiración de que el egresado disponga de los valores, actitudes, conocimientos y competencias prácticas que le permitan desempeñarse con éxito en la vida profesional y comunitaria» (Ordenanza 1-95, arts. 20 y 31).

Dentro de la Educación Media está —además de la General o Académica, y de la de Artes— la Modalidad Técnico-Profesional, que cuenta con dos niveles:

Técnico Básico

De carácter educativo postprimario, su duración y planes de estudio de más de una treintena de especialidades fueron establecidos en un año por la Ordenanza 1-95 (arts. 30 y 38). El Técnico Básico se enmarca en los fundamentos, principios y valores de la propuesta curricular de la Modalidad Técnico-Profesional. Su estructura organizacional esta conformada en tres sectores: industrial, agropecuaria y de servicios. Estos sectores comprenden ramas que, a su vez, abarcan ocupaciones o especialidades. Además de asignaturas comunes, el currículo se estructura en otras específicas que atienden, por lo general, a Tecnología y a Prácticas o Taller.

Se imparte en escuelas vocacionales laborales, centros de las Fuerzas Armadas y centros privados. Cerca de 3000 alumnos cursan alguna de las especialidades de este nivel. Entre ellas destaca la Cosmetología, con más de un 40% del alumnado. La formación no tiene continuidad y este nivel, de tanta importancia para dar respuesta a los colectivos vulnerables o que, simplemente, requieren de un empleo, no figura en la Ley General de Educación ni en la Ordenanza 03-2013.

Bachillerato Técnico

Corresponde a una de las modalidades del Segundo Ciclo del Nivel Medio, con una duración de dos años. En ese ciclo se ofrece una formación general común a las demás modalidades, equivalente a un 30% de la carga académica total, y una formación especializada de un 70%. Los egresados reciben el título de Bachiller Técnico.

El artículo 32 de la Ordenanza 1-95 definió las carreras del Bachillerato Técnico en los sectores industrial, agropecuario y de servicios. El Segundo Ciclo de la Modalidad Técnico Profesional está organizado en dos años. Actualmente funciona la tanda extendida con 40 períodos lectivos semanales.

La Ordenanza 02-2010 reformuló los perfiles y planes de estudio correspondientes a 28 especialidades del Bachillerato Técnico y creó las menciones de Mantenimiento Aeronáutico, Mantenimiento de Embarcaciones, Operaciones Mineras, Diseño Gráfico Publicitario, Producción de Radio y Televisión.

En su considerando 4 plantea «que los cambios propuestos por los directivos, docentes, técnicos nacionales, en relación a la revisión de los perfiles y planes de estudios basados en el enfoque de educación por competencias, de las especialidades de los bachilleratos técnicos de la Modalidad Técnico-Profesional, tienen como propósito principal elevar la calidad de los egresados y facilitar su empleabilidad».

La Resolución 606-2011 orienta al personal directivo y docente de los centros educativos del Nivel Medio que ofrecen la Modalidad Técnico-Profesional sobre la Aplicación de la Ordenanza 02-2010. En su artículo 1 establece: «Se continuará implementando en la Modalidad Técnico-Profesional el enfoque de educación basada en competencias que, desde agosto del año 2004 a la fecha, viene evidenciando logros significativos en la capacitación de los docentes, mayor motivación de los estudiantes, incremento de la matrícula y creación de nuevas oportunidades de empleo».

De las 33 especialidades que existen de Bachillerato Técnico, solo dos de ellas —Informática y Contabilidad— acumulan más del 50% del alumnado total.

Las cualificaciones propias de estos dos niveles se encuentran en el Anexo 2. Es evidente la ausencia de cualificaciones para sectores clave como las energías renovables, la seguridad o el medioambiente y los empleos verdes. También faltan cualificaciones para los servicios sociales, culturales y comunitarios, de gran ímpetu en el empleo.

El estudio *Empleabilidad de los jóvenes egresados del Bachillerato Técnico Profesional en la República Dominicana* (OEI, 2012) concluye que los bachilleres egresados de los programas técnicos profesionales se dividen en dos grandes grupos de acuerdo a su ocupación:

- » Un 50% que se dedica solo estudiar.
- » Los que estudian y, además, se emplean de manera formal o informal, que representan el otro 50%. De este grupo, solo un 29% tiene un empleo formal, mientras que el 71% restante hace trabajos ocasionales o temporales.

3.2.3.

Subsistemas de educación: Educación de Adultos y Educación Especial

Además de los niveles educativos ya descritos, en el Sistema Educativo de la República Dominicana existen dos subsistemas: la Educación Especial y la Educación de Adultos. «La Educación Especial es un subsistema que tiene como objetivo atender, con los niveles de especialización requeridos, a los niños y jóvenes que poseen discapacidades o características excepcionales».

El subsistema de la Educación de Adultos desarrolla un proceso integral y permanente, destinado a lograr tanto la formación de los adultos que, por diferentes motivos, no pudieron recibir una educación sistemática regular como la de aquellos que, habiéndola recibido a nivel básico y medio, deseen adquirir formación en el campo profesional para integrarse al sistema productivo del país y para su autorrealización.

La Educación de Adultos, a su vez, consta de las áreas de Alfabetización, Educación básica, Educación Media (de cuatro años) y Capacitación Profesional. El área de Educación Básica tiene una duración de cinco años, y está dividida en tres ciclos: los dos primeros de dos años cada uno y el tercero, de un año.

La **Educación Vocacional Laboral** se incluye como parte del Subsistema de Adultos y es la encargada de ofrecer oportunidades a las personas interesadas en adquirir competencias para ejercer un trabajo, bajo la responsabilidad de instituciones especializadas del ramo, ya sean estas públicas, autónomas o privadas (Ley General de Educación 66-97, art. 54). Su única reglamentación data de 1988. La educación de esos adultos jóvenes debe conducirlos a niveles educativos o al desarrollo de competencias que les permitan insertarse con éxito en los mercados laborales o en los programas regulares de otros niveles educativos.

El segundo informe anual de avance en la implementación de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 del Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPyD, 2014) muestra los resultados de la medida de las competencias básicas en los distintos niveles (*Tabla 10*). El avance es positivo, pero aún no se llega a los objetivos del 60% en nivel básico y del 75% en el medio.

3.2.4.

La Educación Superior

La Educación Superior de la República Dominicana se concibe como un nivel posterior a la Educación Media o Secundaria. La Ley 139-01 creó el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, estableciendo la normativa para su funcionamiento y los mecanismos que aseguran la calidad y pertinencia de los servicios que presentan las instituciones que conforman dicho sistema, además de sentando las bases jurídicas para el desarrollo científico y tecnológico nacional.

El Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología lo componen el conjunto de instituciones que, de manera ex-

Tabla 10. Seguimiento de indicadores de la Estrategia Nacional de Desarrollo (END) relativos a educación
Resultado promedio en Pruebas Nacionales: total nacional

Indicador	Línea base	Indicador actualizado		Variación absoluta 2008/2009 vs 2012/2013	Proyección inercial tendencia 2013	
	2008-2009	2011-2012	2012-2013		2013-2014	2014-2015
NIVEL BÁSICO						
Español	55.2	56.8	57.5	2.3	58.1	58.7
Matemáticas	42.0	50.5	49.9	7.9	52.2	54.5
Naturales	46.0	51.2	51.2	5.3	52.6	54.1
Sociales	49.8	51.7	50.3	0.5	50.5	50.6
NIVEL MEDIO MODALIDAD GENERAL						
Español	58.0	60.8	60.1	2.0	60.6	61.1
Matemáticas	50.6	57.0	54.2	3.6	55.2	56.1
Naturales	53.8	57.0	58.4	4.7	59.7	60.9
Sociales	58.7	59.2	55.0	(3.7)	54.1	53.3
NIVEL MEDIO TÉCNICO PROFESIONAL						
Español	61.1	64.5	66.0	4.9	67.2	68.5
Matemáticas	51.1	59.5	56.1	5.0	57.4	58.8
Naturales	58.1	57.8	61.5	3.4	62.4	63.3
Sociales	62.6	60.5	56.6	(6.0)	55.2	53.8
ADULTO FORMAL						
Español	46.3	52.7	55.4	9.1	58.0	60.7
Matemáticas	41.4	49.8	47.7	6.3	49.4	51.2
Naturales	46.8	51.5	53.5	6.6	55.3	57.1
Sociales	48.3	53.9	52.2	3.9	53.2	54.3

plícita, están orientadas al logro de los fines y objetivos de la Educación Superior, y del desarrollo científico y tecnológico del país.

Se establece tres tipos de instituciones en el ámbito de la Educación Superior:

a) Institutos Técnicos de Estudios Superiores: son aquellos centros autorizados para impartir carreras a nivel Técnico Superior.

b) Institutos Especializados de Estudios Superiores: son aquellos centros autorizados para impartir carreras y otorgar títulos a nivel de Grado y Posgrado en áreas de especialidad, previamente aprobadas por el CONESCyT.

c) Universidades: son aquellos centros autorizados para impartir carreras y otorgar títulos a nivel Técnico Superior, de Grado y de Posgrado, en las diferentes áreas del conocimiento. Para otorgar títulos de Doctorado se requiere el desarrollo de un programa de investigación en el área en la que se concedan dichos títulos.

Además, quedan integrados en la Educación Superior los institutos y centros de investigaciones científicas y tecnológicas: el Instituto de Innovación en Biotecnología e Industria, el Instituto Dominicano de Investigaciones Agropecuarias y la Academia de Ciencias de la República Dominicana.

Según datos del MESCyT, los estudiantes matriculados en el primer semestre del 2012 ascendían a 445,909. De ellos, las universidades aglutinaban a 434,514 (97.4%); los Institutos Especializados de Estudios Superiores, a 9697 (2.2%), y los Institutos Técnicos de Estudios Superiores, a 1698 (0.4%). El porcentaje de mujeres matriculadas (61.4%) superaba al de los hombres (38.6%).

Tabla 11. Matrícula estudiantil por categoría de IES (curso 2012-13)

Categoría de la Institución de Educación Superior (IES)	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
Universidades	434,514	97.4%
Institutos Especializados de Estudios Superiores	9697	2.2%
Institutos Técnicos de Estudios Superiores	1698	0.4%
TOTAL	445,909	100%

El Estado, a través de los organismos correspondientes, vela para que las Instituciones de Educación Superior respondan adecuadamente a las exigencias demandadas por los cambios, en los contextos nacional e internacional, en materia de Educación Superior, ciencia y tecnología.

El Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018 señala que: «Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen como reto, entre otros, ofrecer oportunidades educativas que respondan a macropolíticas relacionadas con: el incremento de la cobertura, un equilibrio real entre cantidad y calidad, una amplia y diversificada oferta educativa en términos de naturaleza, niveles y modalidades, teniendo presente la emergencia de nuevas ramas del saber, fundamentalmente en el campo de las ciencias básicas, las tecnologías de frontera, las nuevas ingenierías y el amplio, complejo y diverso mundo de la gerencia para el desarrollo».

Se impone, por tanto, una mayor articulación entre las Instituciones de Educación Superior del país. Es necesaria una política específica para reorientar su oferta curricular, que presenta niveles de desarrollo asimétricos. En estos momentos, se precisa una articulación más homogénea con vistas a la consolidación del propio sistema e, incluso, mirando al propio desarrollo nacional.

En el 2012, de los 130.507 estudiantes del Nivel Medio que terminaron y aprobaron las Pruebas Nacionales, 80.153 ingresaron a las Instituciones de Educación Superior de la República Dominicana, determinando esto una tasa de absorción de un 61.43%.

De ese total, la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) absorbió el 23.8%; la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), el 20.1%; la Universidad Dominicana Organización & Método (O&M), el 13.8%, y la Universidad del Caribe (UNICARIBE), el 8.6%.

Títulos por niveles: cualificaciones formales

En el sistema educativo superior dominicano está establecido el tiempo de duración mínima de los programas y/o carreras, según los niveles de formación:

- » Las carreras del nivel Técnico Superior tienen dos años de duración y una carga académica mínima de 85 créditos.
- » Para el nivel de Grado se establece una carga académica mínima de 140 créditos, excepto para:
 - Las carreras de Arquitectura, Veterinaria, Derecho, Odontología, Farmacia e Ingeniería, que tienen una carga académica mínima de 200 créditos y una duración mínima de cuatro años.
 - La carrera de Medicina, que tiene una duración mínima de cinco años, más un año de pasantía.

En el nivel de postgrado:

- » La especialización tiene una carga mínima de 20 créditos y una duración mínima de un año.
- » La Maestría, Master o Magíster tiene una carga académica mínima de 40 créditos y una duración mínima de dos años.
- » El Doctorado (Ph. D.), aun sin implementación por las IES dominicanas, tiene como mínimo 60 créditos y tres años de duración.

Este es el nivel académico que cursaban en 2012 los estudiantes dominicanos matriculados en las IES (ver *Gráfico*): el 96.81% estaba en el nivel de Grado; 1.22% en el de Maestría; 1.75% en el de Técnico Superior y 0.20% en el de Especialidad.

Tabla 12. Estudiantes matriculados en IES según nivel académico (curso 2012-13)

Nivel	Total de matriculados	Porcentaje
Técnico Superior	7819	1.75 %
Grado	431,699	96.81 %
Maestría	5425	1.22 %
Especialidad	883	0.20 %
No especificado	83	0.01 %
Total	445,909	100 %

En el año 2012, egresaron de las Instituciones de Educación Superior, 41,114 profesionales en las diferentes áreas del conocimiento. De ellos, el 64.13% eran mujeres y el 35.87%, hombres.

Respecto al ámbito sectorial, las áreas que concentraron mayor cantidad de egresados fueron: Administración, Economía, Negocios y Ciencias Sociales (33.4%); Educación (20.38%); Ciencias de la Salud (12.16%); Ciencias Jurídicas y Políticas (9.04%); Humanidades (8.53%); Ingeniería y Arquitectura (8.28%) y Tecnologías de la Información y la Comunicación (5.2%).

3.2.5

La Formación Técnico-Profesional de INFOTEP

El Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP) es el organismo rector del Sistema Nacional de Formación Profesional para el trabajo productivo. Es un organismo autónomo, de servicio público no lucrativo y con patrimonio propio. Lo orienta como máxima autoridad una Junta de Directores de estructura tripartita, integrada por el sector oficial, empresarial y laboral, y administrado por una Dirección General. Su función principal es capacitar los recursos humanos del sector productivo nacional, asesorar a las empresas y regular la formación profesional en el país.

La oferta de Formación Técnico-Profesional en la República Dominicana la realizan un conjunto de instituciones formadoras, tanto públicas como privadas, que comprende los centros propios del INFOTEP y los Centros Operativos del Sistema (COS), con los cuales el INFOTEP tiene una alianza estratégica para atender las demandas de capacitación. Se estima que el INFOTEP cubre aproximadamente el 30% de la demanda total de capacitación del país, mediante centros propios, talleres móviles y la red de COS.

Programas y servicios que ofrece el INFOTEP:

- » Formación Técnico-Profesional: Formación Dual, Formación Habilitación/Complementación, Formación Continua en centros, Formación de Maestros Técnicos.
- » Capacitación y asesoría para el fomento de pequeñas empresas (emprendedores).

- » Asesoría, asistencia y capacitación en procesos de formación y actualización técnica y metodológica de los docentes.
- » Asesoría, asistencia y capacitación en diseño curricular (enfoque tradicional y por competencia laboral).
- » Validación y certificación ocupacional.
- » Acreditación y asistencia técnica a centros.
- » Calibración y/o verificación de equipos e instrumentos de medición.

Diplomas o títulos expedidos por el INFOTEP

Los principales diplomas expedidos por el INFOTEP se corresponden con las siguientes modalidades: Técnico, Maestro Técnico y Docente de la Formación Profesional.

El INFOTEP también expide cuatro tipos de certificados:

- » El Certificado de Aptitud Profesional (CAP): para quienes hayan logrado los objetivos de formación para un oficio.
- » El Certificado de Aptitud Profesional Docente (CAPD): para quienes hayan logrado los objetivos de formación pedagógica a través de los programas reconocidos por el INFOTEP.
- » El Certificado de Aprobación (CA): para quienes hayan logrado los objetivos de una formación técnico-profesional que no correspondan a los itinerarios de formación establecidos con salidas parciales.
- » El Certificado de Participación (CP): para quienes hayan asistido a eventos formativos e informativos que no correspondan a itinerarios de formación y sin exigencia de evaluación.

Fruto de múltiples reuniones y discusiones sobre la ubicación de las cualificaciones otorgadas por las diversas autoridades competentes (MESCyT, MINERD, INFOTEP u otros), se recoge en el *Anexo 3* una hipótesis sobre la ubicación de las cualificaciones

(títulos, diplomas, certificados) de diferentes instituciones de República Dominicana.

Esta síntesis de las diferentes acreditaciones otorgadas por los diversos actores solo pretende ser una imagen de lo que habría que trabajar en el Marco Nacional de Cualificaciones: la articulación entre esas acreditaciones, el posicionamiento real entre niveles, la definición de las cualificaciones de acuerdo a estándares de competencia, entre otras actividades necesarias para la construcción del MNC.

3.3.

Cualificaciones: bisagra entre la educación, la formación y el empleo en República Dominicana

Para sentar las bases de un Marco Nacional de Cualificaciones, es necesario apoyarse en datos oficiales. Se usarán los incluidos en la publicación *Dominicana en cifras 2014*, de la Oficina Nacional de Estadística (ONE, 2014), que recoge estadísticas de distintas fuentes. A partir de esos datos, podremos poner en relación los siguientes elementos.

3.3.1.

Población económicamente activa, desempleo y tasa de desempleo por nivel educativo

Los datos de la Población Económicamente Activa (PEA), obtenidos por el Banco Central en la Encuesta Nacional de la Fuerza de Trabajo, muestran que entre la población predomina el nivel primario, seguido muy de cerca por el secundario. Sin embargo,

Tabla 13. Población económicamente activa, desempleo y tasa de desempleo por nivel educativo

REPÚBLICA DOMINICANA: Población Económicamente Activa (PEA), desempleo y tasa de desempleo por año, según nivel de educación (2008-2013)

Nivel de educación	2009	2010	2011	2012	2013
PEA	4,223,422	4,380,496	4,582,837	4,678,898	4,729,937
Ninguno	297,710	304,132	299,523	280,525	281,294
Primario	1,745,077	1,761,228	1,819,112	1,822,882	1,818,904
Secundario	1,318,563	1,408,894	1,548,098	1,584,133	1,607,612
Universitario	821,275	864,375	884,234	947,640	979,385
Post-universitario	40,797	41,867	31,870	43,718	42,742
Desempleo	627,895	625,337	668,408	687,076	710,235
Ninguno	25,586	31,429	24,194	23,519	24,927
Primario	228,684	210,870	217,259	220,117	235,588
Secundario	257,335	266,988	299,988	324,083	325,775
Universitario	115,210	115,339	125,250	117,722	122,835
Post-universitario	1080	711	1617	1635	1110
Tasa de desempleo	14.9	14.3	14.6	14.7	15.0
Ninguno	8.6	10.3	8.1	8.4	8.9
Primario	13.1	12.0	11.9	12.1	13.0
Secundario	19.5	19.0	19.4	20.5	20.3
Universitario	14.0	13.3	14.2	12.4	12.5
Post-universitario	2.6	1.7	5.1	3.7	2.6

Nota 1: Población Económicamente Activa (PEA) son las personas de 10 años o más que laboraron o estaban dispuestas a laborar durante la semana previa a la Encuesta Nacional de la Fuerza de Trabajo (ENFT).

Desempleo: Personas de 10 años o más que no laboraron durante la semana anterior a la ENFT pero que estaban dispuestas a trabajar.

Nivel de educación: (1) Primario, (2) Secundario, (3) Universitario, (0) Ninguno

Fuente. Banco Central de la República Dominicana, Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo (ENFT).

es el nivel universitario el que ha experimentado mayor crecimiento en los últimos años sumando, junto con las personas de nivel post-universitario, un total de 1,022,127.

Se detecta también que domina el desempleo entre la población de nivel primario, aunque es solo algo mayor que entre los universitarios.

La mayor proporción de desempleo se produce entre aquellos que tienen el nivel secundario como máxima cualificación, es decir título de Bachiller General, que supone más del 90% de los egresados en Bachillerato. Al constituir el Bachiller Técnico solo una modalidad del Bachiller las estadísticas no lo diferencian.

3.3.2

Población económicamente activa, desempleo y tasa de desempleo por ocupación

República Dominicana, con aproximadamente nueve millones de habitantes y 48,700 kilómetros cuadrados, tiene una distribución ocupacional de la Población Económicamente Activa (PEA) donde:

» Ha habido un aumento de la población económicamente activa gracias a que un buen número de trabajadores han pasado del sector informal al formal.

» La clasificación por ocupaciones toma como referencia la CIUO, donde dominan las cualificaciones intermedias sobre las altas y bajas.

Tabla 14. Población económicamente activa, desempleo y tasa de desempleo por ocupación

REPÚBLICA DOMINICANA: Población Económicamente Activa (PEA), desempleo y tasa de desempleo según ocupación (2008-2013)

División de ocupación principal	2009	2010	2011	2012	2013
PEA	4,223,422	4,380,496	4,582,837	4,678,898	4,729,937
Miembros del Poder Ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la Administración pública	28,930	30,313	39,777	32,157	38,820
Profesionales científicos e intelectuales	128,517	128,573	146,699	133,106	135,105
Técnicos y profesionales de nivel medio	266,138	287,155	261,669	272,139	271,001
Empleados de oficina	280,218	261,138	287,776	323,583	372,093
Trabajadores de los servicios y Fuerzas Armadas	1,024,568	1,103,707	1,167,022	1,189,243	1,178,677
Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros	334,799	352,825	360,420	344,413	352,261
Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	513,719	539,386	566,160	579,422	564,656
Operadores de instalaciones y máquinas y montadores	389,092	410,642	415,827	414,827	415,819
Trabajadores no calificados	948,124	955,475	1,037,098	1,080,264	1,096,075
Personas sin grupo ocupacional	309,319	311,282	300,389	309,672	305,410
Desempleo	627,895	625,337	668,408	687,076	710,235
Miembros del Poder Ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la Administración pública	5418	5227	6185	4934	3972
Profesionales científicos e intelectuales	7421	11,886	13,436	6634	6473
Técnicos y profesionales de nivel medio	23,514	27,313	30,991	29,029	36,157
Empleados de oficina	50,965	49,486	130,359	133,057	63,792
Trabajadores de los servicios y Fuerzas Armadas	63,058	63,696	810	1376	89,925
Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros	3037	3746	5462	5788	3886
Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	32,359	32,844	37,223	43,436	41,000
Operadores de instalaciones y máquinas y montadores	44,737	56,534	67,456	41,230	32,167
Trabajadores no calificados	88,069	83,323	76,117	84,457	127,453
Personas sin grupo ocupacional	309,319	311,282	300,389	309,672	305,410
Tasa de desempleo	14.9	14.3	14.6	14.7	15.0
Miembros del Poder Ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la Administración pública	18.7	17.2	15.5	15.3	10.2
Profesionales científicos e intelectuales	5.8	9.2	9.2	5.0	4.8
Técnicos y profesionales de nivel medio	8.8	9.5	11.8	10.7	13.3
Empleados de oficina	18.2	19.0	45.3	41.1	17.1
Trabajadores de los servicios y Fuerzas Armadas	6.2	5.8	0.1	0.1	7.6
Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros	0.9	1.1	1.5	1.7	1.1
Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	6.3	6.1	6.6	7.5	7.3
Operadores de instalaciones y máquinas y montadores	11.5	8.9	16.2	9.9	7.7
Trabajadores no calificados	9.3	8.7	7.3	7.8	11.6
Personas sin grupo ocupacional					

Nota 1: Población Económicamente Activa (PEA) son las personas de 10 años o más que laboraron o estaban dispuestas a laborar durante la semana previa a la ENFT.

Desempleo: Personas de 10 años o más que no laboraron durante la semana anterior a la ENFT, pero que estaban dispuestas a trabajar.

Fuente. Banco Central de la República Dominicana, Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo (ENFT).

» El total aproximado de cualificaciones intermedias de trabajadores, del 60% de la PEA, son, de mayor a menor presencia: los de los servicios y Fuerzas Armadas; los oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y otros oficios; los agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros; los operadores de instalaciones y máquinas y montadores, y los empleados de oficina.

» La alta cualificación de los miembros del poder ejecutivo y otros, de los profesionales científicos e intelectuales, y de los técnicos y profesionales de nivel medio representa el 10% de la PEA, o sea 422,342 personas, cifra mucho menor que los 1,022,127 trabajadores con nivel universitario.

Tabla 15. Población económicamente activa, desempleo y tasa de desempleo por actividad económica

REPÚBLICA DOMINICANA: Población Económicamente Activa (PEA), desempleo y tasa de desempleo por año, según división de actividad económica (2008-2013)

División de ocupación principal	2009	2010	2011	2012	2013
PEA	4,223,422	4,380,496	4,582,837	4,678,898	4,729,937
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	549,092	557,888	586,738	582,244	582,004
Explotación de minas y canteras	9,127	10,228	19,008	15,028	14,311
Industrias manufactureras	446,336	455,615	468,830	481,102	462,283
Suministro de electricidad, gas y agua	34,110	40,863	33,479	47,868	38,685
Construcción	240,865	256,377	269,184	272,284	255,021
Comercio al por mayor y menor, reparación de vehículos automotores, motocicletas, efectos personales y enseres domésticos	843,902	871,079	933,799	936,935	940,136
Hoteles y restaurantes	249,225	262,047	266,564	274,748	291,880
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	289,597	296,395	303,605	315,737	332,413
Intermediación financiera	88,238	100,498	104,264	106,061	108,084
Administración pública y defensa; planes de seguridad social de afiliación obligatoria	176,290	192,373	200,590	206,632	199,851
Otros servicios	987,321	1,025,853	1,096,389	1,130,587	1,199,859
Población sin rama de actividad	309,319	311,282	300,389	309,672	305,410
Desempleo	627,895	625,337	668,408	687,076	710,235
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	11,644	9,431	12,157	15,621	10,014
Explotación de minas y canteras	663	235	241	864	1,750
Industrias manufactureras	67,028	61,617	69,814	66,390	66,636
Suministro de electricidad, gas y agua	3,590	3,114	2,334	4,203	3,495
Construcción	16,076	18,633	24,658	20,986	27,960
Comercio al por mayor y menor, reparación de vehículos automotores, motocicletas, efectos personales y enseres domésticos	61,616	63,869	76,253	75,789	84,187
Hoteles y restaurantes	30,360	34,154	34,049	36,682	45,042
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	15,091	11,598	15,554	16,864	45,042
Intermediación financiera	4,643	7,798	7,558	4,994	2,759
Administración pública y defensa; planes de seguridad social de afiliación obligatoria	11,601	7,798	7,558	4,994	2,759
Otros servicios	96,264	95,808	114,198	123,435	142,415
Población sin rama de actividad	309,319	311,282	300,389	309,672	305,410
Tasa de desempleo	14.9	14.3	14.6	14.7	15.0
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	2.1	1.7	2.1	2.7	1.7
Explotación de minas y canteras	7.3	2.3	1.3	5.7	12.2
Industrias manufactureras	15.0	13.5	14.9	13.8	14.4
Suministro de electricidad, gas y agua	10.5	7.6	7.0	8.8	9.0
Construcción	6.7	7.3	9.2	7.7	11.0
Comercio al por mayor y menor, reparación de vehículos automotores, motocicletas, efectos personales y enseres domésticos	7.3	7.3	8.2	8.1	9.0
Hoteles y restaurantes	12.2	13.0	12.8	13.4	15.4
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	5.2	3.9	5.1	5.3	4.6
Intermediación financiera	5.3	7.8	7.2	4.7	2.6
Administración pública y defensa; planes de seguridad social de afiliación obligatoria	6.6	4.1	5.6	5.6	2.6
Otros servicios	9.8	9.3	10.4	10.9	11.9
Población sin rama de actividad					

Nota 1: Población Económicamente Activa (PEA) son las personas de 10 años o más que laboraron o estaban dispuestas a laborar durante la semana previa a la ENFT.

Nota 2: División de actividad económica de acuerdo a la Clasificación Internacional Industrial Uniforme, rev. 3, a nivel de secciones.

Nota 3: En Otros servicios se incluyen enseñanza, actividades relacionadas con la salud humana, actividades empresariales, servicio doméstico y organizaciones extraterritoriales.

Desempleo: Personas de 10 años o más que no laboraron durante la semana anterior a la ENFT, pero que estaban dispuestas a trabajar.

3.3.3

Población económicamente activa, desempleo y tasa de desempleo por actividad económica

La distribución de la PEA según las actividades económicas (divisiones relacionadas con la CIU 2009) muestra que el país posee una economía basada, principalmente, en los servicios, sectores de zonas francas industriales, agroindustria y turismo. El comercio y otros servicios tiene una alta representación en el empleo.

Por otra parte, las remesas de ciudadanos residentes en el exterior, constituyen una de las fuentes más importantes de ingresos para las familias y, en general, una ayuda relevante a la economía nacional. El país es también receptor de una importante inmigración de mano de obra haitiana que trabaja en áreas de actividad económica como la construcción, la agricultura y los servicios.

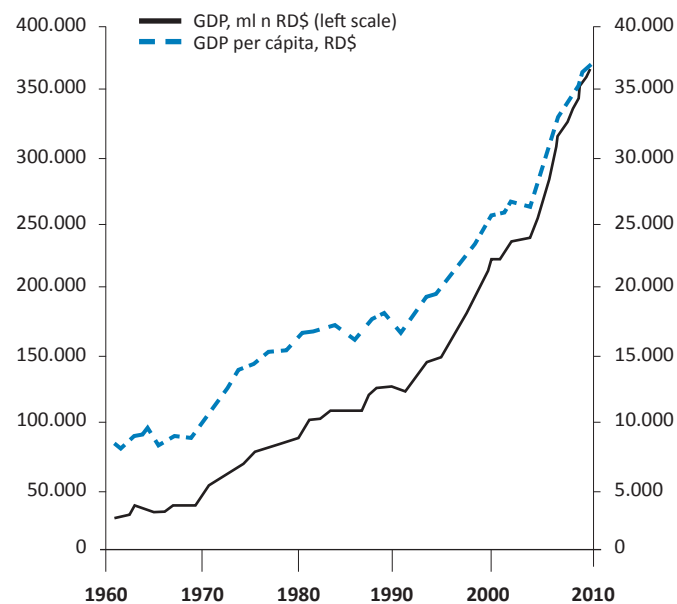
La República Dominicana ha registrado altas tasas de crecimiento del producto y la productividad, pero los indicadores del mercado laboral han sido deficientes durante los últimos veinte años. En el estudio *Crecimiento y empleo en la República Dominicana: opciones para un crecimiento generador de empleo*, del Fondo Monetario Internacional-OIT (IMF, 2013), se documentaron esas tendencias. Se demostró que el rápido crecimiento de la productividad ha correspondido solo a unos pocos sectores (especialmente a las industrias manufactureras, las telecomunicaciones y los servicios financieros), mientras que otros sectores han generado la mayor parte del empleo.

La velocidad de creación de puestos de trabajo no ha sido suficiente para elevar las tasas de ocupación. Además, de los mediocres niveles de ingresos reales y de la informalidad del mercado laboral —todavía grande— cabe inferir que la mayoría de los nuevos empleos son de baja calidad. Los bajos niveles del salario real y de la participación en la fuerza laboral señalan la necesidad de elevar los salarios de mercado por encima de los ingresos alternativos para inducir a las personas a incorporarse a la fuerza de trabajo. Para ello, se requieren medidas que mejoren la educación y reduzcan las distorsiones de los mercados de productos.

En un contexto de salarios reducidos, encarar el problema de la baja participación de las personas en la fuerza laboral exige adoptar medidas para elevar la productividad del mercado, de modo que los empleos se vuelvan más atractivos para los potenciales trabajadores.

Entre las principales medidas de política, en este documento del FMI se analizaba la importancia de elevar la calidad de la educación, de modo que los individuos pudieran acceder a salarios más altos. Eso incluiría adecuar el sistema educativo a las necesidades más imperiosas del mercado, lo que implicaría dar mayor respaldo a la formación técnica. Sin embargo, una mejora de la educación contribuiría a elevar los salarios de mercado solo en el más largo plazo. En cambio, por ejemplo, resolver las deficiencias del mercado de productos tendría efectos más inmediatos incentivando la innovación, la capacitación en

Gráfico 4. PIB real y PIB real per cápita en República Dominicana (en inglés)



Fuente. Base de datos WDI (Indicadores de Desarrollo Mundial).

el trabajo y la competencia y cualificación de los trabajadores, impulsando los salarios ofrecidos a niveles superiores y estimulando la participación en la fuerza laboral.

En la República Dominicana, el empleo en el sector informal sigue siendo alto (50-60%). Para incrementar la competitividad y crear una sociedad más equitativa, es imperativo que el país reduzca la informalidad y aumente el sector formal con mejores empleos para más trabajadores, con mejores salarios y condiciones.

3.3.4.

Estudiantes matriculados en el sistema educativo según nivel y modalidad

El nivel de escolaridad de la fuerza laboral dominicana ha aumentado, sobre todo durante los últimos diez años, pasando del promedio de 4.º grado de Educación Básica al 7.º grado. Comparado con otros Estados de América Latina y el Caribe, el país parece tener las tasas más altas de escolaridad y participación en educación terciaria, pero, en cambio, presenta las tasas más bajas de niveles de aprendizaje —cuantitativa y cualitativamente— en Educación Primaria y Secundaria.

Los egresados de la Educación Terciaria que ingresan al mercado laboral y quienes, teniendo empleo actualmente, han mejorado sus competencias suelen ocupar puestos en el sector público, especialmente en educación, salud y administración. La conclusión de estudios terciarios incrementa las rentas para todas las categorías de trabajadores y a todos los niveles de ingreso, tanto en los sectores formal como en el informal.

Ahora bien, existe evidencia de una creciente sobreoferta

Tabla 16. Estudiantes matriculados en el sistema educativo por nivel y modalidad

REPÚBLICA DOMINICANA: Estudiantes matriculados a inicio del año escolar por año lectivo, según sector y nivel (2008-2009/2012-2013)

SECTOR/NIVEL	AÑO LECTIVO				
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Todos los sectores	2,650,873	2,672,089	2,626,000	2,625,262	2,690,713
Inicial Formal	237,314	241,899	238,249	248,454	267,279
Básica	1,687,857	1,694,262	1,644,028	1,621,606	1,636,342
Media General	545,202	511,114	522,488	529,141	532,496
Especial	7532	(...)	4371	(...)	(...)
Técnico-Profesional	29,575	38,427	39,152	41,406	41,464
Medio-Artes	127	104	0	(...)	614
Adultos Formal	143,393	186,283	177,712	184,418	212,518
Público	1,944,432	1,943,179	1,921,204	1,920,270	1,970,261
Inicial Formal	102,851	94,678	94,217	91,890	100,987
Básica	1,290,070	1,277,548	1,242,871	1,220,605	1,228,993
Media General	390,603	382,760	397,183	407,945	412,049
Especial	3229	(...)	1417	(...)	(...)
Técnico-Profesional	23,070	29,319	30,427	33,453	33,791
Medio-Artes	127	17	0	177	562
Adultos Formal	134,482	158,837	155,089	166,200	193,879
Privado	644,656	667,304	644,141	643,198	654,022
Inicial	127,932	140,101	136,764	148,057	157,404
Básica	367,205	387,164	370,849	366,167	372,376
Media General	136,419	117,622	114,109	109,254	107,829
Especial	2344	(...)	1565	(...)	(...)
Técnico-Profesional	4970	6527	5951	5499	4899
Medio-Artes	0	87	0	60	52
Adultos Formal	5786	15,783	14,903	12,161	11,462
Semi-Oficial	61,785	61,606	60,655	61,794	66,430
Inicial	6531	7120	7268	8507	8888
Básica	30,582	29,530	30,308	32,834	34,973
Media General	18,053	10,712	11,196	11,942	12,618
Especial	1959	(...)	1389	(...)	(...)
Técnico-Profesional	1535	2581	2774	2454	2774
Medio-Artes	0	0	0	(...)	(...)
Adultos Formal	3125	11,663	7720	6057	7177

(...): Información no disponible

Fuente. Registros Administrativos, Ministerio de Educación.

de trabajadores con niveles de Educación Superior, como hay indicios de subempleo entre los universitarios, tal como se ha comprobado mediante al confrontar los datos de la PEA por nivel educativo y por nivel de ocupación.

El desajuste entre las cualificaciones obtenidas y las competencias requeridas por el mercado de trabajo hace necesario un Marco Nacional de Cualificaciones que estructure dichas cualificaciones en niveles y las ajuste para una mejora de la sociedad y de la economía.

En cuanto al análisis de la provisión de cualificaciones, podemos recurrir a los datos sobre estudiantes matriculados al inicio del curso escolar 2012-13 y en los cuatro cursos previos.

Según sector y nivel de los estudiantes matriculados, la tabla nos muestra:

- » Una insuficiente cobertura de la Educación Inicial formal.
- » Una población grande y sostenida en la Educación Básica: 1,636,342 estudiantes.
- » Una disminución de la Educación Media, que en total, en el 2012-2013 estaba en 574,574. La información disponible no indica

qué proporción de estudiantes adultos están en este nivel y si hay fugas hacia este sistema. Pero claramente hay muchos estudiantes que salen del sistema educativo solo con el nivel básico.

» Un fuerte desequilibrio entre la Educación Media General y la Técnico-Profesional, que apenas llega al 8% del conjunto. Ahora bien, es necesario diferenciar los estudiantes que están en el ciclo común de las modalidades en las estadísticas, pues si se acumulan solo a la modalidad general las conclusiones pueden resultar engañosas. No obstante, se observa una elevación del número de estudiantes que cursan la Técnico-Profesional.

Como se ha visto el empleo se encuentra, predominantemente y en número, en los niveles de cualificación intermedios, y es ahí donde se debería centrar el esfuerzo educativo. Pero también el desempleo es alto en ese nivel, en la modalidad general, por lo que habría que desarrollar la modalidad Técnico-Profesional que conduzca mejor al empleo.

Además es necesario disminuir el número de jóvenes que abandonan la Educación Básica o que dejan el Bachiller General sin finalizarlo. Podrían ser atraídos por una oferta formativa de

Técnico Básico que cubriera los niveles de baja cualificación, nicho donde hay empleos en el país.

3.3.5.

Estudiantes y tasa bruta de cobertura en Educación Superior

En cuanto a la Educación Superior, la misma fuente ya citada (ONE, 2014) nos da una idea del aumento progresivo registrado en el número de estudiantes universitarios, que no va parejo, sin embargo, con los datos de ocupación.

Tabla 17. Estudiantes y tasa bruta de cobertura en Educación Superior

REPÚBLICA DOMINICANA: Población estimada de 18 a 24 años, matrícula y tasa bruta de cobertura en Educación Superior (2007-2012)

Años	Población (18-24 años)	Matrícula	Tasa bruta de cobertura (%)
2007	1,253,134	306,067	24.4
2008	1,265,575	348,060	27.5
2009	1,277,827	372,433	29.1
2010	1,266,274	442,027	34.9
2011	1,277,255	435,153	34.1
2012	1,308,286	446,909	34.1

Fuente. Proyecciones de población ONE y Censo 2010. Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior, 2010-2011, y 2012. Departamento de Estadística. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT).

En resumen, los pocos datos de que se dispone sobre las cualificaciones de la población activa en República Dominicana, al no estar aplicadas las clasificaciones internacionales (CIUO de ocupaciones, y CINE de educación), nos indican un gran desajuste entre nivel de educación, nivel de ocupación y actividad económica.

Los datos sobre educación no se proyectan a arreglar esta situación. Es necesario poner orden, clasificar las cualificaciones y ordenarlas.

3.4.

Avances nacionales y de política para la creación de un Marco Nacional de Cualificaciones

En los últimos diez años se han aprobado en República Dominicana varios instrumentos de planificación a corto, medio y largo plazo en el área de la política educativa.

3.4.1.

Plan Decenal 2008-2018 de Educación (PDE)

Es el documento más amplio y específico de todos los formulados. Divide sus acciones en diez políticas educativas y señala para cada una de ellas objetivos y acciones a largo, medio y corto plazo. Este plan, en su volumen 1, indica que se advierten cambios en la distribución de ocupaciones de los distintos escenarios laborales y actividades económicas; el contenido del trabajo de las ocupaciones está en proceso de cambio y se originan nuevas demandas de competencias, destrezas y conocimiento. Un reducido número de postulantes responden al perfil solicitado por las empresas.

Se produce la búsqueda de perfiles prospectivos. Personas que puedan conducir o colaborar con eficacia en proyectos de crecimiento y/o que contribuyan a crear las condiciones óptimas para ellos. En consecuencia, las empresas del futuro demandarán perfiles técnicos que reúnan algunas o todas las características siguientes: polivalencia, eficiencia, estrategia, actualización técnica, liderazgo y preparación para transitar por diferentes situaciones, manejando la incertidumbre y los ritmos cambiantes en contextos cada vez más complejos, todo ello sin perder de vista los objetivos deseados.

De igual manera, enfatiza la nueva concepción de un currículo articulador de un sistema educativo que no solo permita y facilite el tránsito de sus usuarios y destinatarios en distintas direcciones, sino que lo facilite. Esto será posible gracias a una concepción flexible, funcional y de alta credibilidad de sus sistemas de acreditación y certificación, con base en las competencias y los créditos educativos. Los objetivos, resultados y acciones para actualizar, difundir y aplicar el currículo están contenidos en la Política Educativa n.º 3.

La asunción del enfoque de competencias, cumpliendo con el mandato de la Política n.º 3 del Plan Decenal de Educación 2008-2018, como indican las bases de la revisión curricular, plantea retos importantes para la educación nacional, por cuanto busca integrar conocimientos provenientes de diversidad de fuentes de información (científicas, académicas, escolares, populares), así como responder a las demandas de los diversos contextos socioculturales y al impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

La Política n.º 2 busca consolidar, expandir y diversificar un nivel de Educación Media y una modalidad de Educación de Adultos de calidad, con el objetivo de crear ciudadanía y como paso al mercado laboral y/o a la Educación Superior. Se trata de una política orientada al fortalecimiento de la Educación Media de calidad, mediante el diseño y puesta en marcha para la educación de este nivel de una gestión de calidad dinámica, con estrategias innovadoras y una inversión sustantiva en infraestructura, equipamiento y uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Las medidas y acciones que se proponen, dentro de un enfoque holístico, persiguen cubrir las grandes carencias históricas del país y afrontar los desafíos de este nivel que se le presentan, para materializar sus reconocidas potencialidades

de desarrollo en la próxima década. En el logro de esta política están involucradas tanto la Educación Media como la Educación Técnico-Profesional y la Educación de Adultos.

3.4.2.

Plan Decenal 2008-2018: Educación Superior

Representa un esfuerzo de planificación nacional que define la orientación de la educación dominicana del presente y del futuro. El objetivo estratégico es promover una revolución educativa nacional que permita la inserción de la Educación Superior dominicana en la sociedad del conocimiento y en la economía global.

Entre otros objetivos, el Plan Decenal de Educación Superior se propone incrementar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior.

Para ello, busca:

- » Lograr que las Instituciones de Educación Superior (IES) dominicanas formen profesionales que cumplan estándares de calidad internacional.
- » Transformar los currículos en la Educación Superior dominicana, para adecuar esta a los objetivos de competitividad y desarrollo.
- » Lograr la creación en las IES de comunidades económicas comprometidas con la producción de conocimientos y la generación de mejores prácticas docentes en un marco de valores.
- » Lograr que los programas de estudio e investigación de las IES respondan en mejor medida a las necesidades y demandas del sector productivo.

3.4.3.

Plan Decenal 2008-2018: Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional

El PDE señala la ruta que el Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP) habrá de seguir durante el período 2008-2018 para responder a los retos de los sectores productivos y del desarrollo nacional relativos a la capacitación y formación de los recursos humanos.

Entre las diferentes políticas que define el plan, destaca la Política n.º 3, sobre la articulación estratégica de los diferentes componentes que integran el Sistema Nacional de Educación para el Trabajo: «Esta política procura propiciar el ordenamiento del mercado de servicios de la Formación Técnico-Profesional para darle una cabal vigencia a la Ley 116-80 de Regulación de la Formación Técnico-Profesional. Al mismo tiempo se propone dinamizar el mercado de oferta de Formación Técnico-Profesional, promoviendo una oferta de calidad que responda a la demanda real de los sectores productivos del país».

Las **estrategias** definidas para el cumplimiento de la Política n.º 3 son las siguientes:

- » E3.1. Establecer acuerdos y convenios con las instituciones del sistema, tendentes a fortalecer los mecanismos de gestión de la Educación para el Trabajo, a fin de satisfacer las necesidades de los sectores productivos.
- » E3.2. Promover espacios de análisis y discusión tales como foros,

seminarios, congresos... que faciliten la articulación de los subsistemas de educación para el trabajo, a fin de posibilitar una oferta más ajustada a los requerimientos del mercado.

» E3.3. Definir marcos de cualificaciones profesionales que abarquen un catálogo nacional de titulaciones, un sistema de evaluación y certificación de competencias laborales de la Educación para el Trabajo, a fin de estructurar un mercado ágil, dinámico y flexible.

» E3.4. Promover la integración de los planes de la Educación Técnico-Profesional, la Educación Técnica Superior y la Formación Técnico-Profesional en un único Plan Nacional de Educación para el Trabajo, que permita elaborar una oferta integral y coherente para el Sistema Nacional de Formación Técnico-Profesional del país.

» E3.5. Promover la modificación de las leyes en que se sustentan las instituciones que rigen los tres subsistemas del Sistema Educativo Dominicano, en procura de viabilizar y facilitar el proceso de vinculación y articulación entre ellos.

» E3.6. Establecer marcos regulatorios del Mercado de Servicios de Formación Técnico-Profesional acordes con las políticas del Estado.

Los objetivos de la Política n.º 3 son las siguientes:

- » O3.1. Estructurar una oferta formativa homologada con calidad, pertinencia y equidad mediante el fortalecimiento de los mecanismos de interrelación del Sistema Nacional de Formación Técnico-Profesional.
- » O3.2. Fortalecer el servicio de acreditación de certificados y títulos del sistema.
- » O3.3. Regular, de acuerdo con las políticas estatales, el mercado de servicios de Formación Técnico-Profesional en el país, el comportamiento de los sectores productivos y los retos que implican los acuerdos de libre comercio suscritos con otros países.
- » O3.4. Fortalecer el sistema de evaluación y certificación de competencias laborales en la Formación Técnico-Profesional.
- » O3.5. Implementar mecanismos de reconocimiento de los aprendizajes previos para el fortalecimiento del Sistema de Formación Técnico-Profesional.
- » O3.6. Fortalecer el marco legal de los integrantes del sistema.

Si bien la política, estrategia y objetivos del PDE son acordes con la construcción del MNC, los resultados esperados y los indicadores se enfocan prácticamente a la institución INFOTEP.

3.4.4.

Plan Nacional de Competitividad Sistémica 2007

El Consejo Nacional de Competitividad (CNC) tiene a su cargo como función principal definir, diseñar e implementar un Plan Nacional de Competitividad, destinado a impulsar y desarrollar la capacidad competitiva del país, mediante el mejoramiento del clima de negocios, el apoyo a la asociatividad entre empresas, el fomento de la pequeña y mediana empresa, y la implementación de políticas de promoción para el aumento de las exportaciones dominicanas —tradicionales y no tradicionales— y de la Inversión Extranjera Directa (IED).

El Plan Nacional de Competitividad Sistémica nace con ideas innovadoras y creativas, para sacar al país de su atraso en el Índice Global de Competitividad. República Dominicana tiene diferentes acuerdos internacionales que suponen oportunidades, pero también amenazas, pues la libre competencia exige una buena organización interna para mejorar la posición competitiva y fortalecer las industrias mediante conglomerados empresariales o clústeres.

Fomentar los clústeres implica poner en práctica la adecuada integración de toda la cadena de valor que interviene en la producción de un bien económico o servicio. El Plan Nacional de Competitividad analiza el problema de la calidad como una tarea a resolver, se propone el fortalecimiento de la Dirección General de Normas y Sistemas de Calidad (DIGENOR) y la creación de una autoridad nacional de acreditación. También se plantea la creación de un consejo para la innovación y el desarrollo tecnológico, con la participación de las universidades.

Una debilidad de este plan radica en que no trata el problema eléctrico como un problema de competitividad a resolver. Además, debería estar acompañado de un Plan Nacional de Educación, para que sea la población el principal motor competitivo del desarrollo.

3.4.5.

Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (END)

La República Dominicana ha tenido un desempeño económico muy dinámico en los últimos veinte años, registrando un crecimiento del PIB per cápita real cercano al 4.1%, el más alto de América Latina y uno de los más altos del mundo. Junto a ello se ha dado una baja inflación en la mayor parte del período.

Sin embargo, el país tiene todavía importantes retos que enfrentar, en cuanto al elevado número de personas que están fuera del mercado laboral de manera involuntaria (un 15.2% de la Población Económicamente Activa en 2009) y a los dominicanos que se encuentran por debajo de la línea de pobreza (36.4% en 2009).

En este contexto, el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, junto con diversos actores del sistema dominicano, formuló la Estrategia Nacional de Desarrollo (END), en la cual se definen las metas que como nación se quieren alcanzar en las próximas dos décadas, de forma que haya un acuerdo como sociedad para trabajar unidos con una visión de país.

Para el año 2030, la END plantea que República Dominicana tenga un ingreso per cápita similar al de los países que hoy se consideran de ingreso medio-alto. De tal forma, una meta importante será tener un crecimiento promedio del Producto Interno Bruto real per cápita situado en el rango 3-5% durante los próximos veinte años. Este crecimiento ha de ser inclusivo, de forma que beneficie al mayor número posible de dominicanos en todas las regiones del país, y sostenible, evitando repercusiones negativas sobre el medioambiente.

El informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo Estratégico de la República Dominicana (Attali, 2010) plantea una serie de propuestas. Aprobada por la Ley 498-06, del 23 de enero de 2012, la END ocupa un lugar preeminente entre ellas.

En su artículo 8, la END establece como su objetivo general 2.1. «la educación de calidad para todos y todas».

La Ley 498-06 plantea también la concertación de una estrategia de desarrollo como instrumento de planificación. Dentro de sus objetivos específicos se destacan, en lo relativo a la educación y al empleo, los siguientes:

- » Implantar y garantizar un sistema educativo nacional de calidad, que capacite para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida, propicie el desarrollo humano y un ejercicio progresivo de la ciudadanía responsable, en el marco de valores morales y principios éticos consistentes con el desarrollo sostenible y la equidad de género.
- » Universalizar la educación desde el nivel inicial hasta completar el nivel medio, incluyendo a los niños y niñas sin documentación.
- » Elevar el capital humano y social, y las oportunidades económicas para la población que se encuentra en condiciones de pobreza, a fin de aumentar su empleabilidad y su capacidad de generación de ingresos para mejorar sus condiciones de vida.
- » Consolidar el clima de paz laboral para apoyar la generación de empleo decente.
- » Consolidar un sistema de Educación Superior de calidad, que responda a las necesidades del desarrollo de la nación.
- » Fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para dar respuesta a las demandas económicas, sociales y culturales de la nación y propiciar su inserción en la sociedad y economía del conocimiento.
- » Lograr el acceso universal y el uso productivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- » Consolidar el Sistema de Formación y Capacitación Continua para el Trabajo, a fin de acompañar al aparato productivo en su proceso de escalamiento de valor, facilitar la inserción de las personas en el mercado laboral y desarrollar capacidades emprendedoras.

El desarrollo nacional y su relación con la ETP y la FP

La Educación Técnico-Profesional (ETP), la Formación Profesional (FP) —que regula el INFOTEP— y la Educación Superior —que regula el MESCYT— son los ejes formativos fundamentales para que el país pueda contar con una fuerza laboral cualificada que disfrute de oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional permanente con base en la formación. Estas ofertas formativas deben dar respuesta a las necesidades de actualización y adecuación de los recursos humanos que demanda el desarrollo nacional.

Sin recursos humanos cualificados con un apropiado nivel educativo, el país no podrá lograr el desarrollo. Esta necesidad se hace más urgente en una sociedad global, plena de innovación tecnológica y organizativa. En la era del conocimiento y de la información, es cada vez más necesario asimilar, impulsar y aplicar los procesos de desarrollo tecnológico y abordar los cambios que sobrevienen en los sistemas productivos.

La perspectiva más importante de la ETP y la FP en el país cuando se mira hacia el futuro es asegurar la formación de una nueva generación de técnicos que sirvan de soporte a un nuevo

modelo económico, así como fortalecer las áreas productivas que aseguren un mayor desarrollo y un mayor nivel de empleo en el país. Esa será su contribución a una convivencia más armónica en todo el territorio nacional.

Para afrontar con éxito los retos presentes y futuros, el país está obligado a mejorar su competitividad y su productividad. El nivel de productividad está relacionado con la educación. Ello supone, en el ámbito del desarrollo económico, hacer énfasis en la calidad y el nivel de la educación para explicar los niveles de productividad. La educación es también un factor importante en la empleabilidad y sociabilidad, pues influye en la inserción laboral y social de las personas.

La ETP y la FP están estrechamente vinculadas con el desarrollo, por constituir un aporte fundamental para la especialización de la mano de obra que requiere el sistema productivo. Además, contribuye a la necesaria sensibilidad tecnológica de las nuevas generaciones de técnicos. Ambos factores son imprescindibles hoy día para la competitividad sistémica de una nación.

A fin de superar los obstáculos presentes, los agentes y actores que intervienen en la oferta de Educación Técnica y Formación Profesional de República Dominicana han venido haciendo esfuerzos para establecer mecanismos más apropiados de vinculación, coordinación y articulación curricular. Se trata de permitir, entre otras mejoras, la validación y el reconocimiento de las competencias laborales, así como la movilidad horizontal y vertical de los sujetos de la formación y educación.

La Ley 66-97 de Educación, establece en su artículo 55: «Las experiencias profesionales y los conocimientos adquiridos de manera informal o no formal se acreditarán como parte de los programas que siguen los adultos, según las regulaciones que dicte el Consejo Nacional de Educación».

Es preciso desarrollar este artículo y vincularlo al Marco Nacional de Cualificaciones pues conviene cohesionar el sistema en torno a líneas de acción integradas, que permitan una articulación efectiva entre los tres subsistemas formativos, para dar una atención apropiada a las necesidades de formación y educación de la población. Por ello, es necesario y urgente mejorar el servicio de educación que se ofrece a los ciudadanos para seguir invirtiendo y mejorando los recursos humanos del país.

En la coyuntura actual, los subsistemas que forman el sistema de Educación y Formación para el Trabajo (a saber, modalidad de Formación Técnico-Profesional, Educación Técnico-Profesional y Formación Laboral, Educación Tecnológica de Nivel Superior) —además de estar lastrados por sus propias incoherencias internas— no están articulados entre sí.

De acuerdo con lo anterior, al fijar el marco habría que desarrollar también el artículo 57, que dice: «La Secretaría de Estado de Educación y Cultura establecerá relaciones entre sus programas formales y no formales con las instituciones de formación profesional, laboral y ocupacional. Para ello se formalizarán acuerdos de cooperación y reconocimiento recíproco de estudios. El Consejo Nacional de Educación reglamentará las disposiciones legales pertinentes».

3.4.6.

Plan de Gobierno 2012-2016 (PG)

El Plan de Gobierno 2012-2016 asume los objetivos, lineamientos y resultados esperados, que se incluyen en la Estrategia Nacional de Desarrollo (END 2010-2030), encaminados a alcanzar:

- » Un Estado democrático social de derecho.
- » Una sociedad con igualdad de derechos y oportunidades.
- » Una economía sostenible, integradora y competitiva.
- » Una sociedad cuya producción y consumo sean ambientalmente sostenibles.

Para estos fines, se impulsará un compromiso nacional en el que todo el liderazgo político, empresarial, académico y social sume esfuerzos para superar las barreras estructurales y los desafíos que limitan el desarrollo del país. En ese sentido, se establecerán compromisos explícitos relativos a metas económicas, sociales e institucionales para los próximos cuatro años, en el contexto de la citada Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030.

Dentro de las metas prioritarias establecidas por el Gobierno para el período 2012-2016 están:

- » Creación de 400,000 nuevos empleos dignos, garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso de los dos géneros a dichos empleos.
- » Inversión del 4% del PIB en educación.
- » Construcción de 18,000 nuevas aulas.
- » Certificación de 24,000 maestros.
- » Ampliación de la cobertura de la Educación Inicial de 3 a 5 años, desde el 35% actual hasta un 50%.
- » Ampliación de la oferta educativa del INFOTEP a 600,000 personas por año.
- » Tasa de crecimiento anual para la Educación Superior del 7.6%.
- » Tasa de crecimiento del 20% en la población que recibe Educación Superior.
- » Incremento al 80% en las universidades de la oferta de servicios académicos vía web.
- » Creación de 5 centros de emprendimiento e innovación adscritos a facultades de Ingeniería.



Para el año 2030,
la END plantea que República Dominicana tenga un ingreso per cápita similar al de los países que hoy se consideran de ingreso medio-alto

3.4.7.

Plan Operativo Anual del Ministerio de Educación 2014 (POA)

Este instrumento de planificación a corto plazo permite direccionar las acciones a ejecutar durante el referido ejercicio fiscal, a los fines de obtener, con eficiencia y eficacia, los resultados esperados para cumplir con el objetivo fundamental del Sistema Educativo, que se refiere al mejoramiento continuo de la calidad educativa para que los niños, niñas y jóvenes aprendan y potencialicen su desempeño.

El POA 2014 marca como producto de la Dirección General de Educación Técnico-Profesional: «Marco Nacional de Cualificaciones creado y en proceso de desarrollo». Como objetivo el POA 2014 incluye el de «contribuir con la mejora de la pertinencia entre ocupación y educación, fortaleciendo el vínculo con el sector productivo, y crear un Marco Nacional de Cualificaciones para sentar las bases en el desarrollo de las ofertas curriculares en la República Dominicana». Como resultado debiera haber una normativa de dicho marco de cualificaciones.

Además de estos instrumentos nacionales, el país ha suscrito o se ha sumado a acuerdos y a financiación internacionales relativos a la educación, como los que se detallan a continuación.

3.4.8.

Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios

El proyecto *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios* fue acordado por los ministros de Educación de Iberoamérica. Persigue aprobar y dar seguimiento a un conjunto de metas e indicadores, en armonía con los planes nacionales, para impulsar a lo largo de esta década la educación en cada uno de los países de la región. Estas metas fueron formuladas en el marco de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

En la República Dominicana, en octubre de 2009 se dio inicio a una consulta nacional para propiciar la participación, la reflexión social y la discusión colectiva a fin de lograr el máximo acuerdo social y político en el país en materia educativa. Esta consulta fue apoyada por los ministerios de Educación; Educación Superior, Ciencia y Tecnología; y Cultura, junto al Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP).

Entre otros resultados de la consulta nacional, las mencionadas Metas 2021 para República Dominicana se concretaron en:

» Establecer mecanismos para facilitar los procesos de normalización, evaluación y certificación de competencias profesionales, que permitan la movilidad entre los subsistemas.

» Elaborar, de manera conjunta, marcos nacionales de competencias, que permitan el desarrollo de un sistema de reconocimiento de las capacidades personales, independientemente de dónde y cómo hayan sido adquiridas.

» Concienciar a todas las instancias, actores e instituciones con incidencia en las políticas educativas del país sobre la

necesidad y las ventajas de una vinculación y articulación entre los subsistemas.

» Promover una revisión interinstitucional (entre MINERD, MESCyT e INFOTEP) de los currículos, de modo que el contenido permita la homologación y reconocimiento de competencias.

» Adecuar las leyes sobre las que se sustentan las instituciones que rigen los tres subsistemas del sistema educativo dominicano, en procura de viabilizar y facilitar el proceso de vinculación y articulación y, de ese modo, fortalecer el sistema de Educación para el Trabajo.

En 2014, la OEI publicó el informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: avances en las Metas Educativas 2021*. En él se alude de forma particular al Marco Nacional de Cualificaciones y al efecto del avance tecnológico reciente, unido al alto grado de especialización necesario para determinados sectores productivos. Ello determina que, en el mercado laboral, adquiera una importancia creciente la mejora de las competencias que deben poseer los profesionales de las distintas ramas productivas, desde una perspectiva más polivalente, abierta al futuro y vinculada a las posibilidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

La Educación Técnico-Profesional (ETP) constituye un instrumento esencial para preparar a los jóvenes con vistas a su incorporación al mundo laboral, así como para facilitar la necesaria formación permanente de las personas adultas, a fin de convertirlos en futuros profesionales. Por tanto, la ETP es el puente que atiende las demandas del desarrollo productivo de un país, así como la que forma y actualiza a los trabajadores y a las personas adultas en niveles de cualificación intermedios. Así, la ETP se convierte en una herramienta que favorece el desarrollo económico y social de los países, y facilita la movilidad social de las futuras generaciones.

Esto será así siempre y cuando en el diseño y desarrollo de la ETP se tengan en cuenta las exigencias laborales y formativas de la sociedad actual, asegurando la adquisición de competencias profesionales que promuevan el encuentro entre las cualificaciones ofertadas y las demandas del mercado laboral.

De manera complementaria, se refuerza la necesidad de establecer procedimientos que validen y reconozcan las cualificaciones ya adquiridas por la población activa, lo que debe favorecer su aprendizaje permanente.

Por ello, se presta atención a los indicadores que aluden a la definición de los currículos de las carreras técnico-profesionales, tanto al diseño de los currículos basados en competencias profesionales como a la consideración de la demanda laboral a la hora de su formulación. En coherencia con este planteamiento, que resalta la importancia de tomar en cuenta ambos aspectos, se ha desglosado el indicador en dos específicos: uno referido a las competencias profesionales y otro, a la demanda laboral, así como a la necesidad de que los alumnos realicen prácticas formativas como puente hacia el empleo.

El modelo y la metodología adoptados por la Dirección General de Educación Técnico-Profesional en el proceso de revisión y actualización curricular del Ministerio de Educación son acordes con las metas, lo que propicia el logro de dichos indicadores.

Tabla 18. Indicadores de la meta 6.^a, incluida en las Metas 2011: «Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la Educación Técnico-Profesional (ETP)»

Meta general 6. ^a	«Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la Educación Técnico Profesional (ETP)»
Meta específica 16	Mejorar y adaptar el diseño de la ETP de acuerdo con las demandas laborales.
Indicador 23A	Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados por competencias.
Indicador 23B	Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral.
Nivel de logro:	en 2015, entre el 20% y el 70% de los centros de formación técnico-profesional organiza las carreras en función de las competencias derivadas de la demanda laboral, y entre el 50% y el 100% lo hace en 2021.
Indicador 24	Porcentaje de alumnos de CINE 3 y 5 que realizan prácticas formativas en empresas.
Nivel de logro:	en 2015, entre el 30% y el 70% de los alumnos de ETP realiza prácticas en empresas o instituciones laborales, y entre el 70% y el 100% lo hace en 2021.
Meta específica 17	Aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados de la Educación Técnico-Profesional.
Indicador 25	Porcentaje de titulados de 18 a 21 años de edad, procedentes de la Educación Técnico-Profesional de nivel medio superior (CINE 3), que acceden al empleo en puestos afines a su capacitación después de terminar sus estudios.
Nivel de logro:	en 2015, entre el 30% y el 60% de los egresados de la ETP consigue una inserción laboral acorde con la formación obtenida, y entre el 50% y el 75% la logra en 2021.

3.4.9.

Programa de Apoyo Presupuestario para el Sector de Educación (PAPSE II)

La Delegación de la Unión Europea presta apoyo presupuestario, cooperación no reembolsable, al Gobierno dominicano mediante recursos transferidos directamente al Tesoro nacional. Dichos recursos deben ser utilizados en iniciativas tendentes al cumplimiento de la Estrategia Nacional de Desarrollo, en el marco de dos programas: el Programa de Apoyo Presupuestario para el Sector de Educación (PAPSE II), dotado con un total de 45.5 millones; y el Programa de Apoyo a las Autoridades Locales y la Sociedad Civil (PASCAL), dotado con 2.5 millones de euros de un total de 15.5 millones.

También en relación con el PAPSE II, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) acompaña al MINERD dotándole de asistencia técnica.

El Ministerio de Educación ha progresado en 2013 en términos de cobertura educativa con:

- » El incremento del acceso a los niveles educativos Inicial, Básico, Medio y Técnico-Profesional.
- » La mejora de la eficiencia interna del sistema educativo.
- » La reducción del analfabetismo.
- » El incremento de la oferta educativa para jóvenes y adultos.

Y también en términos de calidad educativa:

- » Mejora en los logros de los estudiantes.
- » Mejoras curriculares.
- » Mejor gestión de los recursos humanos.
- » Mayor uso de concursos públicos para docentes.
- » Mayor participación familiar y comunitaria en la gestión de la educación.

3.4.10.

Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)

Los actores del sistema educativo dominicano, convocados por el presidente de la República, llegaron a un Pacto Nacional para la Reforma Educativa que fue publicado el 1 de abril de 2014. Participaron de este pacto instituciones del Gobierno central, el Consejo Económico y Social, partidos políticos y otros actores de la sociedad dominicana. Además, se contó con la presencia de expertos e invitados especiales en calidad de testigos.

Se recogen a continuación, de forma literal, los aspectos que afectan al Marco Nacional de Cualificaciones. Si bien el MNC no es nombrado claramente, sí están identificados sus objetivos en los apartados 3 y 4 de dicho pacto. Se reproducen a continuación por la importancia de su contenido:

«3. Sobre la democratización e igualdad de oportunidades para acceder a la educación desde el nivel inicial al nivel superior:

El Estado dominicano tiene la obligación de promover la educación desde los primeros años, asegurar la universalización de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, promover la Educación Técnica y Tecnológica, fomentar la Educación Superior, así como desarrollar el subsistema de Educación de Adultos y la educación formal, no formal e informal, para brindar las oportunidades de aprendizaje para la vida, a lo largo de toda la vida y para todas las personas.

»Para la Educación Superior: 3.2.1. Desarrollar la oferta de Educación Superior sobre la base de las necesidades de la población, teniendo en cuenta diferentes categorías y modalidades que garanticen la equidad en la cobertura geográfica y la atención a las personas con discapacidad o necesidades especiales. En el caso de la creación de nuevas Instituciones de Educación Superior o de extensiones de las públicas ya existentes, realizarla sobre la base de una evaluación diagnóstica previa.

»3.3. Para la educación y la formación técnico-profesional:

»3.3.1. Mejorar la oferta de la Educación y de la Formación Técnico-Profesional en todo el territorio nacional desde una perspectiva integral, con base en estudios de identificación de necesidades y un uso eficiente de las facilidades físicas y tecnológicas.

»3.3.2. Diseñar e implementar una estrategia de revalorización de la Educación y de la Formación Técnico-Profesional, que incluya un elemento de comunicación, dirigido a jóvenes, familias, empleadores y comunidad educativa, para reivindicar la imagen de este subsector educativo y dar a conocer su oferta como oportunidad de generación de ingresos y desarrollo personal, y como generador de capital humano competente para los sectores productivos.

»4. Sobre la calidad y pertinencia de los aprendizajes en todos los niveles del saber:

La complejidad de las dinámicas sociales en el mundo actual plantea un reto para el sistema educativo, pues se requiere enfatizar la formación en valores humanos y ciudadanos que promuevan la convivencia pacífica en la sociedad, y que fomenten el aprecio e identificación con la cultura dominicana. De igual forma, el desarrollo social, científico y tecnológico de décadas recientes presenta el reto de desarrollar competencias que permitan a los estudiantes insertarse exitosamente en una sociedad dinámica y global, donde la ciencia, la tecnología, la investigación y las capacidades para el procesamiento e interpretación críticos de la información constituyan las bases estratégicas del poder, la producción de riqueza, el progreso y el logro del desarrollo personal y colectivo.

»4.1. Para la pertinencia de la educación como contribución al desarrollo del país:

»4.1.1. Realizar periódicamente estudios prospectivos sectoriales y regionales para determinar los requerimientos de recursos humanos de diferentes niveles que precisa el desarrollo de la nación, en particular en aquellos sectores considerados prioritarios. Estos estudios serán conducidos por el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, en coordinación con el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología; el Ministerio de Educación; el Ministerio de Trabajo; el Ministerio de Administración Pública y el Instituto de Formación Técnico Profesional (INFOTEP), y en consulta con otras entidades públicas, centros de Educación y de Formación Técnico-Profesional, sectores empresarial y laboral, así como otros sectores de la vida nacional.

»4.1.2. Desarrollar, en forma conjunta y coordinada entre el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología; el

Ministerio de Educación; el Instituto de Formación Técnico Profesional y los sectores empresarial y laboral los instrumentos necesarios para que el país disponga de una oferta integrada y articulada de Educación y Formación Técnico-Profesional en los distintos niveles educativos, a fin de asegurar la calidad, facilitar el tránsito de los egresados de un nivel a otro y responder a los requerimientos del mercado laboral, en consonancia con los objetivos estratégicos del país y en función de los estudios prospectivos realizados.

»4.3. Para la calidad de la Educación Superior:

»4.3.2. Crear un sistema de acreditación de instituciones y programas de Educación Superior bajo la rectoría del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, que cumpla con estándares aceptados por la comunidad académica nacional e internacional. Dicho sistema estará integrado por acreditadoras avaladas internacionalmente y su financiamiento provendrá del Estado, el sector privado y las Instituciones de Educación Superior.

»4.3.3. Promover que los estudiantes realicen pasantías y prácticas pre-profesionales como requisito de grado para cualquier carrera, que complementen su formación académica incorporando saberes, habilidades y actitudes vinculados a situaciones reales del mundo laboral y profesional. Para esto, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología elaborará, en consulta con los demás actores, las normas que regulan las pasantías.

»4.3.4. Establecer, bajo la regulación del Estado, un sistema de certificación y licencias profesionales basado en referentes y estándares internacionales, con la participación de agencias certificadoras reconocidas local e internacionalmente. Se privilegiarán aquellas profesiones prioritarias para el desarrollo nacional y críticas por su responsabilidad e impacto en la calidad de vida de la población y en el mejor funcionamiento de nuestra sociedad.

»4.4. Para la calidad de la Educación y de la Formación Técnico-Profesional:

»4.4.1. Garantizar la actualización y la modernización de la Educación y de la Formación Técnico-Profesional a través de la investigación, la adaptación tecnológica, las prácticas en talleres y laboratorios, así como la disponibilidad de infraestructura y equipamientos adecuados.

»4.4.2. Diseñar e implementar, mediante labor conjunta del Ministerio de Educación, el Instituto de Formación Técnico Profesional y el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, un sistema de indicadores de la calidad en el nivel de Educación Media de modalidad Técnico-Profesional y de la Formación Técnico-Profesional.

»4.4.3. Procurar, impulsar y concretar la homologación de la Educación y de la Formación Técnico-Profesional tomando en cuenta los países que han suscrito acuerdos de libre comercio con la República Dominicana.

»4.4.4. Elaborar un reglamento de pasantías en el nivel de Formación Técnico-Profesional que contemple incentivos especiales, atractivos para todos los sectores involucrados, y que incluya la protección al pasante».



Se privilegiarán aquellas profesiones prioritarias para el desarrollo nacional y críticas por su responsabilidad



3.5.

Antecedentes al impulso de un Marco Nacional de Cualificaciones

El crear un Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) ha sido objeto de acciones anteriores, de distinto tenor y con la participación de diversos actores.

3.5.1.

Programa de Apoyo a la Educación Técnico-Profesional (PRO-ETP) 2005

En 1999, la Oficina del Ordenador Nacional de los Fondos Europeos para el Desarrollo realizó un estudio diagnóstico sobre la situación de la Educación Técnica en la República Dominicana, a partir del cual se identificó y formuló un proyecto destinado a esta modalidad.

Dicho proyecto sirvió de base para el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Técnico-Profesional (PRO-ETP), financiado por la Unión Europea, que inició actuaciones encaminadas a lograr una articulación entre la Educación Técnico-Profesional (ETP) del MINERD y la formación que provee el INFOTEP. El programa se inició en 2002, en el marco del Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012. Incluía 13 centros y 11 de las 37 especialidades que tenía el sistema de ETP, para ser trabajadas bajo el enfoque de educación por competencias.

El programa tuvo como propósitos:

- » La actualización del nuevo currículo.
- » La introducción de metodologías innovadoras de enseñanza.
- » La capacitación de directores, de gerentes, de técnicos y de docentes.
- » La vinculación empresarial.
- » La homologación de los subsistemas de Educación Técnico-Profesional y de la Formación Tecnológica de la República Dominicana.
- » La adecuación de la infraestructura y de los equipamientos de los centros seleccionados.

A partir del programa PRO-ETP y como forma de adecuar el marco legal, se puso en vigencia la Ordenanza 02/2006, que establece el currículo por competencias para las especialidades piloto: Gastronomía, Logística y Distribución de Almacén, Mecánica Automotriz, Electrónica Industrial, Electricidad, Mecánica Industrial, Mecatrónica, Enfermería, Refrigeración y Aire Acondicionado, e Informática, Contabilidad y Gestión Administrativa.

El proceso para la elaboración y aplicación del currículo bajo el enfoque por competencias fue el que se pasa a describir a continuación:

1. Selección de equipos internos de trabajo formados por un coordinador/a y dos especialistas. Estos, luego de ser capacitados en el enfoque de Educación Basada en Competencias (EBC), se responsabilizaron de la elaboración de las documentaciones

base del currículo por competencias. El proceso fue orientado por dos consultores externos.

2. Se formaron mesas de trabajo por cada especialidad, integradas por especialistas de los centros piloto previamente seleccionados, cuya responsabilidad fue participar en la elaboración de los módulos y validar los trabajos realizados por el equipo coordinador.

3. Se formaron mesas consultivas integradas por representantes del sector empresarial según especialidad, para validar los perfiles, planes de estudios y para realizar consultas puntuales.

4. Se capacitó a todo el personal docente y directivo de los centros piloto sobre el enfoque de EBC y su aplicación en dichos centros.

5. La infraestructura física de los centros fue adecuada y equipada conforme a los requerimientos de cada especialidad.

6. Se elaboró la Ordenanza 02-2006, que avala legalmente las once especialidades bajo el enfoque de EBC.

7. Se inició, con vocación y compromiso de continuidad, una experiencia de homologación entre la Dirección General de Educación Técnico-Profesional y el INFOTEP para dos especialidades: Informática y Electrónica Industrial.

Como se remarca en el *Informe sobre las políticas nacionales de educación* (OCDE, 2008b), en el contexto del proyecto PRO-ETP se comenzaba a elaborar un Marco Nacional de Cualificaciones basado en modelos implementados en otros países. Dicho marco podría ser un instrumento importante para fortalecer la comunicación entre los empresarios y el sistema educativo, elevando las expectativas relacionadas con las competencias que todos los estudiantes deben tener, tanto para el empleo como para la educación continuada.

Cuando el equipo de OCED evaluó el proyecto PRO-ETP, no determinó el grado de compromiso del MINERD para continuar con dicho proyecto, una vez finalizado este en 2007. República Dominicana podría haber aprovechado específicamente los resultados de dicho proyecto para:

- » Elaborar un Marco Nacional de Cualificaciones que sirviera de orientación para todo el sistema educativo, no solamente para la Educación Técnico-Profesional.
- » Fortalecer los vínculos entre los sistemas formales de Educación Técnico-Profesional, los empresarios y el sistema de capacitación no formal a cargo del INFOTEP.
- » Utilizar los centros piloto para fortalecer la coordinación regional entre el sistema de Educación Técnico-Profesional formal, el INFOTEP y los empresarios regionales, con miras al logro del desarrollo económico.
- » Fortalecer la coordinación en el ámbito nacional, especialmente entre el INFOTEP, el MINERD y el MESCyT, como esfuerzo coordinado por mejorar la capacidad del país y satisfacer las necesidades cambiantes del mercado laboral.

3.5.2.

Seminario «Marcos Nacionales de Cualificaciones: una visión de futuro» 2010

Este seminario se celebró en Santo Domingo, el 8 y 9 de noviembre de 2010, auspiciado conjuntamente por el INFOTEP y OIT/Cinterfor. En él participaron los ministros de Educación y de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Durante las diferentes presentaciones y trabajos en grupo, se visibilizó la necesidad de propiciar mecanismos de acercamiento que permitan articular la ETP con las acciones de INFOTEP. Todo ello en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida que posibilite, además, la evaluación y el reconocimiento de las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral o de vida.

El seminario «Marcos Nacionales de Cualificaciones: una visión de futuro», presentado por Nina Billorou en representación de OIT/Cinterfor, se enfocó a impulsar este instrumento en América Latina, y como ejemplo se expuso la experiencia de México en la formulación de su propio Marco Nacional de Cualificaciones.

Además, se desarrollaron paneles sobre el rol de los actores sociales, de las Instituciones de Educación Superior y del Estado en la elaboración de políticas públicas para la definición de Marcos Nacionales de Cualificaciones.

Por último, se presentó la ponencia «Articulación de la Red de las Instituciones de Formación Profesional (IFP): una posibilidad para el desarrollo de marcos regionales de cualificaciones».

3.5.3.

Conversatorio «MNC y perspectiva de desarrollo en la República Dominicana» 2012

La Dirección General de Educación Técnico-Profesional llevó a cabo este conversatorio el 5 de diciembre de 2012. Se celebró en el Ministerio de Educación (MINERD), con la participación del Ministerio de Planificación, Economía y Desarrollo; el Ministerio de Trabajo; el propio MINERD y el INFOTEP. Además, el encuentro fue apoyado por la AECID, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la ONG Jóvenes y Desarrollo, con la asistencia también de la responsable de este informe.

El conversatorio sirvió como orientación a la Comisión de Educación para el Trabajo y como espacio para la reflexión y el diálogo sobre la pertinencia y oportunidad de crear el Marco Nacional de Cualificaciones. La asistencia técnica realizó una ponencia con referencias a algunos países, a partir del estudio sobre implementación e impacto de los marcos en 16 países (OIT, 2010) con ejemplos de América Latina y Caribe, centrandos los conceptos de cualificación, marco y sistema de cualificaciones, así como sus funciones. Se apuntaron sugerencias sobre el modelo que se podía adoptar y sobre la metodología para su construcción, así como sobre los pasos a dar y los desafíos para su diseño en la República Dominicana. Con información previa sobre los trabajos y acuerdos realizados, se buscó el consenso y la metodología para llegar al MNC.

En definitiva, el conversatorio sobre Marcos Nacionales de

Cualificaciones y su potencial desarrollo en República Dominicana mostró el interés de los responsables institucionales y la necesidad de ajustarse a la Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030, poniendo el foco en el individuo, con visión de país para fomentar la cohesión social.

3.5.4.

Taller «Marco de cualificaciones para la Educación Superior centroamericana y caribeña» 2013

La Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), a través de la Vicerrectoría Docente, realizó este taller en junio de 2013. Su objetivo era conocer, discutir y contribuir al desarrollo de una propuesta de marco regional de cualificación superior centroamericana, en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. El acto se enmarcó dentro del proceso de reforma, modernización y transformación universitaria.

En este taller se valorizó el papel de los marcos de cualificaciones como instrumento adecuado para apoyar las iniciativas académicas, ya que aportan transparencia y claridad a los sistemas educativos; transmiten un claro entendimiento de las cualificaciones y los niveles de competencias, y facilitan la transmisión entre sectores educativos, dentro de un mismo país y a nivel internacional.

Se puso de manifiesto que las cualificaciones buscan aunar criterios a fin de que las universidades puedan hablar un mismo lenguaje. Además, brindan una mayor comparabilidad, legalidad, transparencia y coherencia a los sistemas educativos e impulsan el fortalecimiento de la calidad de la Educación Superior, mediante la producción de indicadores de resultados para la definición clara y manifiesta del aprendizaje. El eje de la actividad fue dilucidar las implicaciones y el potencial del uso de marcos de cualificación para mejorar, innovar y armonizar la Educación Superior de la subregión, así como crear la propuesta sobre los créditos académicos.

3.5.5.

Encuentro «Bases para la conformación del Marco Nacional de Cualificaciones en la República Dominicana» 2013

La iniciativa presidencial de construcción del Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) se encuentra inmersa en el proceso de trabajo del grupo de alto nivel para la elaboración del proyecto de **Plan Nacional de Articulación del Sistema de Educación para el Trabajo y la Mejora de la Empleabilidad en la República Dominicana 2012-2016**. Este proceso, que ha sido conducido por el Dr. Pedro Luis Castellanos, director general de Programas Especiales del Ministerio de la Presidencia, cuenta con los actores del MNC, el MINERD, el MESCyT, el Ministerio de Trabajo e INFOTEP.

Como se indica en la 13.ª versión del Plan Nacional, de 22 de noviembre de 2012:

«El gran reto del país es promover el desarrollo humano de la población y alcanzar un crecimiento económico sostenido, para que la

economía pueda generar los empleos requeridos. El éxito del plan dependerá de una efectiva estrategia de integración y visión sistémica de las instituciones participantes, para la realización de acciones conjuntas hacia un Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) que facilite la homologación, los mecanismos de acreditación y certificación de competencias y de aprendizaje a lo largo de la vida.

«Las innovaciones que aborda el documento son: integrar las modalidades formativas para el tránsito de una de ellas a otra, trabajar con un enfoque de proyecto para el desarrollo de la Formación para el Trabajo; prever el desarrollo de un Marco Nacional de Cualificaciones y promover una visión sistémica que conduzca a la integración interinstitucional entre lo educativo y el trabajo».

A fin de impulsar el debate se realizó previamente al encuentro el taller titulado «Creación de un Marco Nacional de Cualificaciones viable para la República Dominicana», que se celebró el 21 y 22 de octubre de 2013.

El taller se desarrolló mediante el trabajo colaborativo de los actores institucionales, con la orientación de un experto y el análisis de experiencias nacionales e internacionales. En él participaron actores institucionales del Gobierno dominicano procedentes de los Ministerios de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), Educación (MINERD), Trabajo, y Economía, Planificación y Desarrollo, así como del INFOTEP.

Su objetivo fue proponer un tipo y una estructura de Marco Nacional de Cualificaciones, así como estrategias para su implementación, asumiendo los conceptos asociados a este instrumento. Este gran objetivo se concretó en un conjunto de acciones que permitieron conseguir los siguientes resultados:

1. Fortalecimiento de las capacidades de los responsables de las instituciones dominicanas mediante la reflexión sobre el por qué y el para qué de la creación e implementación del Marco Nacional de Cualificaciones. La necesidad de modernizar la Educación Superior, la Educación Técnico-Profesional, la orientación laboral para jóvenes y adultos, la Educación Especial y la Formación Profesional de los trabajadores se manifestó acorde a los planes de Gobierno, y a la necesidad del reconocimiento de las distintas formas de aprender. Se hace imprescindible ajustar la oferta formativa de cualificaciones a las competencias que demandan las empresas.

Se presentaron los resultados del proceso de revisión curricular, llevado a cabo para definir los perfiles profesionales y la consecuente formación de las familias profesionales de Informática y Comunicaciones, y de Turismo y Hostelería, dos sectores de gran importancia para el empleo y la economía dominicana. Este proceso propicia, a partir de una misma definición de las competencias profesionales, nuevos títulos de Técnico Básico y Bachiller Técnico, una oferta de calidad en la orientación laboral de jóvenes y adultos y en Educación Especial, y una oferta de INFOTEP articulada con estas.

2. Fomento del diálogo interinstitucional. Mediante un panel, se puso de manifiesto la necesaria articulación entre niveles de educación y formación en República Dominicana para lograr la pertinencia, eficacia, eficiencia, calidad, sostenibilidad e impacto propios de un aprendizaje a lo largo de la vida. El enfoque de la educación y la formación por competencias y el establecimiento

de los niveles de cualificación permitirá un aumento de la empleabilidad de las personas y de la productividad de las empresas. En suma, la elevación del nivel de cualificación promoverá el desarrollo humano y la competitividad. El ejercicio de grupos de trabajo para elaborar hipótesis de marco de cualificaciones dominicano puso aún más en evidencia la necesidad de este diálogo.

3. Favorecer el intercambio y la revisión analítica de experiencias internacionales y regionales para el diseño e implementación de los Marcos Nacionales de Cualificaciones, e identificar los elementos facilitadores y las barreras para su creación. En un mundo globalizado, lleno de innovación, los marcos de cualificaciones se imponen. Por ejemplo, el Marco de Cualificaciones de Educación Superior que surge en el proceso de Bolonia se está extendiendo, a través del proyecto Tuning, a gran número de países de Latinoamérica. La necesaria movilidad de los estudiantes y los trabajadores se facilita en grado sumo con la existencia de un MNC.

4. Hoja de ruta para la construcción del MNC en la República Dominicana. En cuanto a las estrategias y la hoja de ruta para la construcción del Marco Nacional de Cualificaciones en República Dominicana, hubo un fructífero debate en grupos que permitió llegar a importantes conclusiones.

Se realizaron varias propuestas de acciones en la etapa preparatoria:

- » Presentar la propuesta resultante del taller en el Encuentro sobre el MNC convocado el 25 de octubre de 2013.
- » Valorar la oportunidad que brinda la Estrategia Nacional de Desarrollo y el Pacto Social Educativo.
- » Definir mediante Decreto Legislativo:
 - La creación de una comisión institucional a alto nivel, formada por las máximas autoridades de los ministerios involucrados, para dar estabilidad y sostenibilidad al MNC. Otra opción presentada fue la conformación de una comisión a nivel político que aglutine a los ministerios implicados, el INFOTEP, empresarios y sindicatos, y donde resida la toma de decisiones.
 - La creación de una comisión técnica interinstitucional que coordine y socialice los trabajos del marco. Con directrices, funciones y roles claramente definidos, la comisión técnica estará conformada por: a) representantes expertos de los diferentes ministerios (MINERD, MESCyT, MT, MEPyD, MAP) y del INFOTEP que estén relacionados con el currículo, las acreditaciones y la formación; b) en su caso, por representantes de los ministerios sectoriales; c) representantes de empresarios y sindicatos.

Dicha comisión técnica deberá presentar un plan de trabajo con objetivos, productos, plazos y presupuesto para la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones. Estará integrada en la comisión política a través de un representante.

- » Incluir en los planes operativos de los diferentes ministerios y del INFOTEP la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones. Las instituciones irán trabajando la parte preparatoria del MNC en comisiones internas con pautas previas.
- » Incluir en el Pacto Social Educativo, de forma explícita, la creación del SNC. Establecer un compromiso con la sociedad.
- » Contar con apoyo internacional para el proceso de diseño y desarrollo del MNC.

Por otra parte, los grupos validaron la propuesta técnica presentada para las diferentes etapas: preparatoria, de diseño, de implementación y de consolidación.

Estas propuestas fueron llevadas al encuentro que, convocado por el ministro de Educación don Carlos Amarante, estuvo presidido por el director general de Programas Especiales del Ministerio de la Presidencia, don Pedro Luis Castellanos; el viceministro de Educación, don Luis de la Rosa; el viceministro de Planificación, don Víctor Sánchez; el viceministro de Educación Superior, don Rafael González, y la directora general de Educación Media, doña Elsa Sánchez.

Un conjunto de 57 personas acudieron al evento donde, además de los principales actores institucionales del Gobierno dominicano, se concentraron miembros del Consejo Nacional de Educación, actores del mundo productivo, la sociedad civil y la cooperación internacional. Todos ellos vienen impulsando, desde diferentes instancias y acciones, el Marco Nacional de Cualificaciones.

Entre los participantes se encontraron:

- » Los ministerios de Educación Superior, Ciencia y Tecnología; Educación; Trabajo; y Economía, Planificación y Desarrollo.
- » El INFOTEP.
- » El Consejo Nacional de Competitividad.
- » Las organizaciones empresariales.
- » El clúster turístico.
- » La Fundación Inicia.
- » EDUCA.
- » La delegación de la Unión Europea en la República Dominicana.
- » La Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID).
- » La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- » La congregación salesiana.
- » La ONG Jóvenes y Desarrollo.

El Viceministro de Educación Superior, Rafael González, presentó los resultados del taller celebrado previamente e hizo hincapié, como hitos sustanciales, en la necesidad de poner en marcha el Marco Nacional de Cualificaciones, aprovechar el pacto educativo y establecer los niveles de cualificación que articulen las ofertas formativas de distintos niveles.

Por su parte, el Ministerio de Presidencia valoró la importancia del diálogo institucional que había generado el taller. Expresó que la cualificación es la bisagra entre la formación y el empleo, y apostó por la creación del marco. Solicitó que no se pensara como una isla sino de forma global, enmarcando el proceso abierto en la Estrategia Nacional de Desarrollo y en el Pacto Nacional por una Educación de Calidad. Llamó también la atención sobre la relación entre la creación del MNC y la reducción del desempleo, pues el aumento de la cualificación conduce a la empleabilidad de los dominicanos y dominicanas.

Asimismo, el Ministerio de Presidencia confirmó su apuesta por los jóvenes, donde se concentra el desempleo, y por la gran cantidad de personas que se encuentran en el sector de la economía informal. En ese sentido, abogó por uno de los instrumentos del futuro MNC: la validación y certificación de las competencias laborales adquiridas mediante aprendizajes no formales e informales, sobre todo mediante la experiencia laboral. Por último,

expuso algunos de los programas especiales en los que viene trabajando — como «Quisqueya empieza contigo», destinado a la primera infancia y los centros comunitarios—, cuyo desarrollo tropieza con la ausencia de personas cualificadas.

A su vez, el viceministro de Educación situó el MNC en el Programa Operativo Anual de su ministerio (POA-2013) y el proceso de revisión curricular que se está llevando a cabo, en el que incidió en la Ordenanza 02-2013 mediante la cual se extiende el período del proceso de reforma curricular articulado e integral, definido en la Ordenanza 02-2011, en relación a los plazos otorgados para la culminación del proceso de revisión y actualización curricular, para finalizar en diciembre del 2014.

Además, el viceministro de Educación anunció la modificación de la estructura del Sistema Educativo Dominicano, que sustentará la educación preuniversitaria en los niveles inicial, primario y secundario. En adelante estos durarán seis años divididos en dos ciclos de tres años.

Esta modificación tiene como soporte argumentativo:

- » La importancia de hacer coincidir los niveles educativos con las etapas de desarrollo de los estudiantes.
- » Las tendencias internacionales y la necesidad de facilitar la comparación de estadísticas y resultados educativos. La confluencia de este argumento con la necesidad de crear un Marco Nacional de Cualificaciones es claro, pues esta es una de las principales causas por la que se crean MNC en el mundo.

3.6. Caso práctico: revisión y actualización curricular de los títulos de Educación Técnico-Profesional (ETP)

La columna vertebral de todo MNC es la estructura en niveles de cualificación, la identificación de las cualificaciones reconocibles y acreditables en el país, y su articulación. Como se verá a continuación República Dominicana ya ha andado un trecho del camino hacia la construcción del Marco Nacional de Cualificaciones en lo relativo a la educación para el trabajo y, más concretamente, a la Educación Técnico-Profesional (ETP).

3.6.1. Identificación de los problemas que resolvería una estructura de ETP en cualificaciones

El currículum de la Educación Media en la Modalidad Técnico-Profesional no establece las competencias que los alumnos deben conseguir. Tampoco ofrece criterios para la planificación y realización de actividades en los centros, para la elaboración de materiales curriculares ni para la formación de profesores. Las pasantías no están generalizadas ni integradas en el currículum. Asimismo, no existe ningún mecanismo que posibilite crear alternativas de homologación de las competencias técnicas adquiridas por las personas, con independencia de las instituciones que ofertan educación técnica y formación profesional.

Así las cosas, desde el punto de vista curricular, la Educación Media general y la orientada al empleo requieren de una

profunda revisión frente al contexto actual, que demanda nuevos perfiles para cubrir las necesidades de los sectores más dinámicos de la economía. Para llegar a esa conclusión, basta con observar la limitada oferta de Educación Técnica disponible y el hecho de que un considerable número de quienes logran concluir la secundaria no logren continuar en el siguiente nivel.

3.6.2.

Conceptualización de la estructura y modelo de currículo de Educación Técnico-Profesional: propuesta de adopción de una ordenanza que establezca sus directrices

El Ministerio de Educación se encuentra inmerso en un proceso de revisión y actualización curricular. La Dirección General de Educación Técnico-Profesional (DGETP), con asistencia internacional, ha definido un modelo y una metodología de elaboración de los nuevos títulos de Bachiller Técnico y Técnico Básico. Estos deben proveer las cualificaciones para impulsar, en el segmento del trabajo técnico, la mejora de la productividad de las empresas y la competitividad del país, mediante una oferta formativa innovadora y cualificante para los jóvenes y los adultos.

Dicho modelo se ha estructurado en un proyecto de ordenanza que fija las directrices de la Educación Técnico-Profesional, así como su aplicación en los subsistemas de Educación de Adultos y de Educación Especial en lo referente a lo vocacional laboral. Tiene como finalidad dar la estabilidad necesaria para impulsar una formación acorde a las demandas sociales y productivas de la República Dominicana.

La propuesta de ordenanza establece la finalidad y estructura de la Educación Técnico-Profesional (ETP), que queda ordenada en dos niveles de cualificación acreditables: Técnico Básico y Bachiller Técnico. Desde el punto de vista de los sectores productivos, la ETP se ordena en familias profesionales.

El modelo que adopta la Educación Técnico-Profesional es el de una formación basada en competencias, estructurada en módulos formativos definidos en forma de resultados de aprendizaje con sus correspondientes criterios de evaluación. Como segundo componente, cada título contiene asignaturas propias del sistema educativo general, que aportan competencias básicas como la lingüística o la matemática.

Un tercer componente es el de los módulos, que dotan al alumno de capacidades y conocimientos clave para su inserción laboral. Módulos transversales o comunes son, por poner algunos ejemplos, la ofimática (que aporta competencia digital); el inglés técnico (que aporta una competencia en lenguas extranjeras específica del ámbito profesional); la cultura emprendedora (que ayuda a emprender proyectos laborales, pero también vitales) y la formación y orientación laboral (que prepara al alumno para acceder a la vida laboral: hacer un currículum, enfrentarse a una entrevista de trabajo, conocer las normas para prevenir riesgos laborales o sobre cómo trabajar en equipo).

Para mejorar la vinculación sectorial, el nuevo modelo



El modelo que adopta la Educación Técnico-Profesional es el de una formación basada en competencias

de ETP incluye un módulo de formación en centros de trabajo, curricular y evaluable. Este permitirá al alumno completar las capacidades y conocimientos adquiridos en el instituto politécnico para conseguir las competencias profesionales requeridas en el empleo. Este módulo, que sustituirá a las pasantías ocupacionales, constituye un reto para el tejido productivo del país, pero es la mejor oportunidad para acceder a un puesto de trabajo.

Los requisitos de ingreso para cursar las formaciones de Técnicos Básicos o Bachilleres Técnicos son, por una parte, los propios requisitos académicos. Por otra, existe la posibilidad de realizar pruebas de competencias básicas para quienes no reúnan el requisito académico de acceso.

Es decir, se apuesta por una educación inclusiva que apoye la integración en el sistema educativo de aquellos, que por alguna razón, no tuvieron la oportunidad de alcanzar el grado académico de acceso, pero cuentan con los conocimientos y capacidades para cursar con aprovechamiento las enseñanzas de la Educación Técnico-Profesional.

Asimismo, la norma establece criterios para la implementación de la Educación Técnico-Profesional en los centros, lo que sirve para orientar el desarrollo curricular que en ellos deben realizar los docentes. Del mismo modo, aborda la evaluación de los aprendizajes. Se establecen, además, los títulos de egreso de la Educación Técnico-Profesional: Técnico Básico y Bachillerato Técnico, así como sus efectos académicos y profesionales.

3.6.3

Articulación con los subsistemas de Educación de Adultos y de Educación Especial en lo referente a lo vocacional laboral

La ordenanza elaborada establece la articulación de la ETP con las ofertas formativas del subsistema de Educación de Adultos y de la Educación Especial. En la misma línea, propia de los sistemas de cualificaciones, la norma acomete el reconocimiento y convalidación de aprendizajes no formales e informales.

Por último y como mecanismo de garantía de la calidad, se realizan especificaciones relativas a los docentes de Educación Técnico-Profesional, así como a los requerimientos de infraestructura y equipamiento para la práctica docente de la ETP.

3.6.4.

Socialización con las partes interesadas y validación del proyecto de ordenanza

El proyecto de ordenanza se ha elaborado a raíz del proceso de revisión y actualización curricular llevado a cabo por el Ministerio de Educación, establecido mediante la Ordenanza 02-2011 y actualizado en la 02-2013.

Los principales hitos en la elaboración de este proyecto de ordenanza son los siguientes:

- » **Noviembre de 2011:** elaboración de un modelo y de una metodología de diseño curricular de la ETP, tras un proceso de formación seguido con los técnicos docentes de la Dirección General de Educación Técnico-Profesional.
- » **8 de marzo de 2012:** consulta social para la revisión y actualización curricular de la Educación Técnico-Profesional.
- » **Diciembre de 2012:** puesta en marcha de dos grupos de trabajo correspondientes a las familias profesionales de Turismo y Hostelería, e Informática y Comunicaciones, familias a las que se ha dado prioridad por su carácter estratégico y por su importancia en la formación.
- » **Finales de 2012:** socialización de dicha ordenanza con INFOTEP.
- » **Abril de 2013:** socialización con las siguientes instancias: Dirección General de Jóvenes y Adultos; Dirección General de Currículo; Dirección de Educación Especial; Dirección de Colegios Privados, e INFOTEP.
- » **10 de octubre de 2013:** validación de la versión socializada en una reunión celebrada con estas instancias: Dirección General de Jóvenes y Adultos; Dirección General de Currículo; Dirección General de Validación y Acreditación de Títulos; Dirección General de Orientación y Psicología; Dirección de Educación Especial, e INFOTEP.

Las observaciones y las informaciones normativas emitidas por las citadas direcciones han sido incorporadas pertinentemente en el proyecto de ordenanza, que está en proceso de trámite para su aprobación por el Consejo Nacional de Educación vinculado a la aprobación de los nuevos títulos fruto de la revisión y actualización curricular.

3.6.5.

Aplicación de la metodología de diseño curricular en la Educación Técnico-Profesional

Para el diseño curricular de la Educación Técnico-Profesional, la ordenanza propuesta define una metodología de revisión participativa y rigurosa. La elaboración de los perfiles profesionales y de la formación asociada conducentes a la oferta formativa del nuevo Catálogo Nacional de Títulos de Educación Técnico-Profesional, se realiza de acuerdo a las etapas siguientes:

Etapa A: Preparación de datos y conformación del grupo de trabajo profesional

En la primera etapa del proceso metodológico, se prepara la información base para cada campo de observación, entendido este como el conjunto de actividades económico-productivas que

presentan una cierta afinidad tecnológica y profesional. Esta información base permitirá al grupo de trabajo poner en marcha el proceso de identificación de competencias profesionales. Para el acopio de información, se utilizarán los estudios y datos aportados por las administraciones, clústeres y agentes sociales, así como por la oferta formativa de las instituciones vinculada a la familia profesional en cuestión.

Además, se identifican los perfiles necesarios de los expertos que deben constituir los grupos de trabajo, de tal manera que cubran las áreas de competencia del campo, los procesos productivos, las tecnologías inherentes, así como los procesos formativos. De acuerdo con las directrices de la Dirección General de Educación Media y del Viceministerio de Asuntos Pedagógicos, dichos perfiles son enviados por la Dirección General de Educación Técnico-Profesional a las instituciones identificadas en cada familia profesional. Estas formulan propuestas, de entre las cuales se seleccionan las más idóneas. Asimismo, se procede a identificar las administraciones competentes y las organizaciones de naturaleza empresarial, sindical o profesional que participarán en la etapa de contraste externo.

Etapa B: Elaboración de los perfiles profesionales

El estudio y análisis del sistema productivo y del mercado de trabajo constituyen el punto de arranque del proceso. Se trata de determinar la competencia requerida en los sistemas de producción de bienes y servicios. El proceso de determinación de los perfiles profesionales y de su formación asociada se basará, fundamentalmente, en el análisis que permita identificar las funciones a desarrollar por las personas para satisfacer los objetivos de una organización, como competencias aplicables en diversos contextos productivos. En esta etapa se obtiene una primera aproximación para la especificación de la competencia, estructurada en unidades de competencia y con un entorno profesional.

Etapa C: Definición de los programas de formación

El grupo de trabajo realiza el diseño curricular de la formación asociada a las unidades de competencia del perfil profesional del título, que se estructura en módulos formativos. Se identifican, además, las capacidades cuya adquisición debe ser completada en un entorno real laboral, lo que se organiza en un módulo de formación en el centro de trabajo.

Etapa D: Validación externa de los perfiles profesionales y de la formación asociada

El producto obtenido en las etapas anteriores debe ser sometido a un contraste externo por parte de las organizaciones empresariales y sindicales, y de las administraciones. En su caso, también participarán en este contraste los organismos y asociaciones profesionales más significativos del sector, mediante profesionales cualificados. Una vez aceptada la propuesta de título como algo reconocible con valor y significado en el sector productivo, se recogen las observaciones aportadas en el contraste para que el grupo de trabajo ajuste la especificación de la competencia definida y de la formación asociada, en su caso.

Etapa E: Aprobación de los títulos

Los perfiles profesionales de los títulos, junto con su plan de estudios, sus módulos formativos y requisitos de calidad, serán sometidos al Consejo Nacional de Educación, acompañados de información sobre los trabajos desarrollados y sobre las entidades que han participado en su correspondiente identificación y contraste.

Cada una de estas etapas cuenta con una serie de fases en las que los diferentes actores citados desempeñan papeles concretos. Como producto de esta metodología, se obtendrán títulos que cumplirán los siguientes requisitos:

- » Su estructura y características responderán a lo establecido en el proyecto de ordenanza y en la Ley de Educación.
- » Serán títulos con valor y significado para el empleo, basados en las competencias necesarias en los diferentes campos ocupacionales, y responderán a las cualificaciones más significativas requeridas por la economía dominicana.
- » La formulación de las competencias responderá a los resultados de las actividades de trabajo que las personas que los realizan puedan demostrar de forma independiente al modo de aprendizaje.

3.6.6.

Pilotaje en dos familias profesionales

En diciembre de 2012, se puso en marcha el diseño curricular de dos familias profesionales de gran relevancia para el sector productivo y la formación en la República Dominicana: Informática y Comunicaciones, y Turismo y Hostelería.

El grupo de trabajo estuvo integrado por personal de la DGETP e INFOTEP, junto a expertos tecnológicos y formativos seleccionados a partir de propuestas de las organizaciones empresariales e instituciones representativas en cada familia del mundo productivo y educativo.

Los perfiles profesionales resultantes de este trabajo y la formación asociado son:

- » En Informática y Comunicaciones: dos perfiles de Bachillerato Técnico y uno de Técnico Básico.
- » En Turismo y Hostelería: dos títulos de Técnico Básico y tres de Bachiller Técnico.

Todos estos perfiles han sido validados externamente y se encuentran ya dispuestos para su aprobación por el Consejo Nacional de Educación.

La nueva estructura del sistema educativo derivada de la Ordenanza 03-2003 ha obligado a reajustes del plan de estudios de los Bachilleratos Técnicos.

3.6.7.

Avance de la revisión y actualización curricular de los títulos de Educación Técnico-Profesional

Conforme a un plan calendarizado de las diferentes familias profesionales, se están realizando los trabajos preparatorios para poner en marcha la revisión y actualización curricular de las demás familias profesionales.

Octubre de 2013

Se comienza con dos familias profesionales de gran importancia:

- » Agraria (AGA). Incluye la actividad agrícola, pecuaria, forestal y de jardinería. También contempla la producción acuícola, de gran pujanza en el país.
- » Industrias Alimentarias y Químicas (IAQ). Incluye industrias de proceso de los productos de alimentación y en la transformación propia de la química básica y de la industria farmacéutica.

Es importante señalar que en el país no existe Educación Técnico-Profesional para la industria química ni, por tanto, para la garantía de calidad de los productos de sectores como el alimentario, el de refinado del petróleo, la industria farmacéutica y otras industrias de proceso como la textil, la del vidrio o la cerámica.

Marzo de 2014

Se pusieron en marcha dos nuevos grupos de trabajo:

- » Administración y Comercio (AYC). Implica al sector público y privado de la administración y gestión, la contabilidad y las finanzas. También incluye a sectores tan innovadores y estratégicos como el comercio internacional, la logística y el transporte.
- » Servicios Socioculturales y a la Comunidad (SSC). Hoy día no existe oferta en Educación Técnico-Profesional para atender servicios tan estratégicos como el del cuidado de la primera infancia, núcleo del programa de Gobierno «Quisqueya empieza contigo» (QEC), o la atención sociosanitaria a personas en situación de dependencia o discapacidad. Se cubre así una necesidad social a la par que económica, pues se contribuirá a la equidad de género.

Octubre de 2014

Comenzó el diseño curricular de dos familias profesionales más:

- » Construcción y Minería (COM). Sector de gran importancia económica.
- » Imagen Personal (IMP). Sector con mucho empleo, fundamentalmente femenino, y que hasta ahora solo contaba con una débil oferta en el nivel de Técnico Básico.

Diciembre de 2014

Se configuraron los grupos de trabajo de dos familias destinadas a cubrir las profesiones industriales:

- » Fabricación, Instalación y Mantenimiento (FIM). Incluye las profesiones industriales propias de la fabricación e instalación de productos metálicos, estructuras, maquinaria, vehículos a motor. Asimismo, abarca las profesiones propias del mantenimiento preventivo y correctivo tanto de vehículos a motor como de embarcaciones y aeronaves.
- » Electricidad y Electrónica (ELE). Incluye las profesiones de instalador-mantenedor de instalaciones eléctricas, para la refrigeración y el aire acondicionado, y de centrales eléctricas. Además, cubre la electrónica de consumo (mantenimiento de electrodomésticos), procesos electrónicos y antenas. Las energías renovables son un campo de actividad innovador.

En marzo de 2015

Comienzan los diseños curriculares para las familias de **Actividades Audiovisuales y Gráficas**, y de **Actividades Físico-Deportivas**.

4

Experiencia internacional sobre marcos de cualificaciones

El significado de la cualificación se halla imbricado en el contexto específico de los diversos sistemas nacionales de educación y formación profesional (Grootings, 1994). Este significado depende de la relación de los sistemas de educación y de formación con las estructuras del mercado laboral, los sistemas de relaciones industriales y los tipos de organización laboral. De hecho, en función de la evolución de estas relaciones en cada país, se puede observar que las cualificaciones se refieren o bien a títulos educativos, a características de categorías laborales (como las profesiones), a clasificaciones salariales, a puestos de trabajo dentro de la empresa o a combinaciones particulares de estos criterios.

El escenario de la sociedad postindustrial condujo a que las reformas emprendidas en distintos países sobre sistemas de educación y formación trataran de integrar las cualificaciones académicas, de carácter general, con las cualificaciones profesionales más ligadas a factores de productividad y aumento de la competitividad del mercado laboral, valorando por tanto lo aprendido independientemente de la forma y lugar en que las personas hayan adquirido su competencia (Arbizu, 2002).

Por tanto, se pone de manifiesto la necesidad de potenciar la formación a lo largo de la vida laboral, y tener en cuenta los nuevos requerimientos de cualificaciones de las personas, tanto respecto al desarrollo de competencias transversales y genéricas de mayor poder de transferencia y, por tanto, de movilidad en el mercado laboral, como las del tipo aprender a aprender, así como cualidades personales como son la iniciativa, la responsabilidad y la capacidad

de toma de decisiones que, junto con la necesidad de una actualización continua del conocimiento, hace que el ámbito de los sistemas formales de aprendizaje deba ser complementado con otros de tipo no formal e informal y, particularmente, con los aprendizajes adquiridos en la propia experiencia laboral.

En este contexto, la movilidad de las personas comienza a relacionarse cada vez más con su competencia real, suma de aprendizajes formales, no formales e informales, que exige ser reconocido y posteriormente validado, dando lugar a certificaciones que puedan ser acreditadas por organismos competentes.

Los fenómenos de globalización e innovación tecnológica condujeron a la creación de marcos para recoger y clasificar todas las cualificaciones. Los marcos fueron vistos como una forma de facilitar rutas más flexibles para las cualificaciones. El modelo emergente del MNC del Reino Unido, en la década de 1980, fue base para sistematizar el MNC de Australia, pero esto pronto fue seguido por Inglaterra, Escocia, Nueva Zelanda e Irlanda, en la década de 1990, y unos años más tarde, en Sudáfrica. Francia también tiene una larga tradición que se remonta a la década de 1970 (ETF, 2010).

Así, hoy día la introducción de marcos de cualificaciones basados en los resultados del aprendizaje se ha convertido en un fenómeno global. El aumento de los niveles de cualificación, la reforma de los sistemas de educación y formación, y la mejora de los sistemas de cualificaciones se encuentran entre las prioridades políticas de la mayoría de los países del mundo.

Una preocupación particular para muchas naciones es la mejora de las relaciones entre los sistemas de educación y formación, por un lado, y entre estos y el mercado de trabajo, por otro.



Los fenómenos de globalización e innovación tecnológica condujeron a la creación de marcos para recoger y clasificar todas las cualificaciones

Cada vez más, los marcos de cualificaciones son vistos como una herramienta política útil para lograr esos objetivos.

Este capítulo identificará algunos Marcos Nacionales de Cualificaciones: sus principales características en cuanto a niveles de cualificación, la norma que los aprobó, su catálogo de cualificaciones, su proceso de elaboración y sus sistemas de garantía de calidad. También se incidirá en el Marco Europeo de Cualificaciones, como metamarco de cualificaciones, y en el Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (MC-EES) y su influencia en América Latina.

Los avances, iniciativas y experiencias en América Latina y el Caribe completarán esta mirada. Cierran este capítulo las lecciones aprendidas y las tendencias actuales de los marcos de cualificaciones.

4.1.

Marcos y sistemas nacionales de cualificaciones en el mundo

El *Inventario global de los Marcos Nacionales de Cualificaciones*, publicado conjuntamente por el Cedefop, la ETF y la Unesco en 2013/14 (Cedefop-ETF, 2013), cubre más de 140 marcos. La mayoría fueron elaborados e introducidos a partir de 2005. Si bien estos marcos tienen principalmente una función nacional, los MNC se utilizan cada vez más para fortalecer la cooperación entre países y regiones.

En 2012, Irlanda y Nueva Zelanda acordaron armonizar sus respectivos MNC. Este acuerdo arroja luz sobre la relación entre los

niveles de los dos marcos y simplifica el reconocimiento mutuo entre los dos países. Nueva Zelanda está intentando en la actualidad extender este enfoque a Malasia y Escocia.

Si bien algunos países buscan una conexión directa de sus MNC, una alternativa consiste en implementar marcos regionales como el MEC y el marco Asia-Pacífico (ASEAN) (a partir del 1 de enero de 2015). Existe una línea de trabajo para la armonización técnica de los marcos de Australia, Nueva Zelanda y Hong Kong con el Marco Europeo de Cualificaciones, promoviendo el reconocimiento mutuo. Ello muestra que los marcos de cualificaciones pueden utilizarse como instrumentos para la cooperación política (Cedefop, 2015).

La Unesco también reconoce que los marcos de cualificaciones pueden ayudar a promover la cooperación internacional en materia de cualificaciones. A raíz de una decisión del Foro Mundial de EFP de 2012, celebrado en Shanghái, la Unesco ha estado investigando la viabilidad técnica y conceptual de establecer niveles de referencia para cualificaciones a escala mundial desde 2013. El punto de partida de este trabajo es el progreso logrado con la implementación de marcos regionales y nacionales de cualificaciones y plantea si un conjunto de niveles de referencia comunes podría ser de ayuda para mejorar la cooperación y lograr un entendimiento común.

Por el momento, los marcos de cualificaciones desempeñan un papel modesto en el aumento de la transparencia y en el fomento del reconocimiento mutuo, pero los enfoques recogidos aquí demuestran que esta función cobra cada vez más importancia.

El estudio *Competencias y empleabilidad* (OIT, 2010) investigó los impactos, fortalezas y debilidades de los MNC, en particular para los países en desarrollo, con la esperanza de responder a estas preguntas:

- » ¿En qué medida los marcos de cualificaciones son una forma de lograr los objetivos políticos deseados que se asocian a ellos?
- » ¿Qué modelos de MNC, qué estrategias de aplicación y qué enfoques (incluidos los más amplios programas de políticas y arreglos institucionales) son los más apropiados para alcanzar los objetivos de política asociados a ellos?

La investigación examinó las Cualificaciones Vocacionales Nacionales inglesas (NVQ), las primeras reformas que condujeron al Marco de Cualificaciones y Crédito de Escocia, y otros tres marcos de cualificaciones de iniciación temprana (Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica) mediante cinco estudios de caso sobre la base de la investigación y la documentación existente.

Otros once estudios de caso se basaron en nuevos trabajos de campo. Chile y México fueron investigados pues comenzaron a trabajar en el desarrollo de sus marcos de competencia laboral a finales de 1990, a pesar de que todavía no tienen los MNC *per se*. Por su parte, los MNC de Botswana, Malasia y Mauricio se pueden describir como de «segunda generación». Bangladés, Lituania, Rusia, Sri Lanka, Túnez y Turquía han comenzado más recientemente el desarrollo de sus marcos de cualificaciones. Entre ellos, el de Rusia es el más reciente de todos.

El estudio también incluyó una revisión de la literatura disponible, un análisis crítico de los diferentes roles de las cualificaciones en la reforma educativa y el desarrollo de una propuesta de tipología de marcos de cualificaciones. De cada MNC analizó los elementos más sustanciales de su estructura, las fases de su desarrollo, su autoridad competente y la norma o ley que lo sustenta.

Como hallazgo clave del inventario, se confirmó que los marcos de cualificaciones parecen captar y representar muchas esperanzas y sueños. Ahora bien, los dos mensajes centrales que deben enfatizarse es que no existe un único modelo correcto de MNC, y que los MNC no pueden ofrecer soluciones rápidas y simples a los complejos problemas que enfrentan los países en relación con la educación, el desarrollo de habilidades y el empleo.

La investigación encontró evidencia de que los MNC han mejorado la articulación entre los proveedores de educación: un mayor

número de certificados reconocen las habilidades, el conocimiento y las competencias de los trabajadores, aunque esto es a pequeña escala en la mayoría de los países del estudio. En varios de los países con mayor experiencia en MNC, parece ser un problema común el hecho de que muchos de los nuevos *títulos* (la palabra se utiliza aquí en el sentido de las especificaciones formales para obtener una cualificación) diseñados y registrados en los marcos no se utilizan.

A pesar de las enormes diferencias entre los contextos e historias de los países objeto del estudio, las partes interesadas y los responsables políticos de los MNC proporcionaron **razones similares para la introducción de los marcos:**

- » Sirven como vehículos para mejorar la comunicación entre los sistemas de cualificaciones existentes.
- » Aumentan la transparencia de las cualificaciones.
- » Mejoran las relaciones entre la educación y formación, y los mercados laborales.
- » Brindan mecanismos de apoyo para moverse entre los sectores, así como para entrar o volver a entrar en la educación y la formación.
- » Permiten el reconocimiento del aprendizaje previo.
- » Mejoran la calidad como parte de los sistemas de garantía de calidad, así como mediante la participación de la industria en el establecimiento de normas o resultados de aprendizaje.
- » Aumentan la flexibilidad de la oferta de educación y formación.
- » Mejoran las cualificaciones de educación técnica y formación profesional basadas en el lugar de trabajo.

Se recogieron diferencias de énfasis entre los países cuyo objetivo era mejorar la forma en que se utiliza y entiende su sistema de cualificaciones, y aquellos países más centrados en el logro de la transparencia de las cualificaciones individuales. Otra diferencia apreciada alude al grado en que un MNC es visto como una forma de organizar las cualificaciones existentes, o bien como un sistema para el desarrollo de las nuevas titulaciones.

Muchos países parecen más influidos por las afirmaciones hechas sobre los MNC en otros países que por su propia trayectoria, sin tener en cuenta las diferencias de contexto y sin entender todos los aspectos de cómo se desarrolla e implementa un marco. En particular, las NVQ inglesas fueron mencionadas en muchos de los estudios de caso nacionales por haber desempeñado un papel influyente en la adopción de los MNC o marcos de competencia. A menudo, los organismos donantes y de desarrollo parecen desempeñar un rol influyente: en algunos casos, con respecto a las decisiones y el modelo a adoptar para implantar el MNC, y en otros, con respecto al apoyo financiero.

En la mayoría de los países, el mecanismo principal para crear transparencia es la **especificación de los resultados del aprendizaje o de competencia**, así como los resultados más amplios en los descriptores de nivel. En todos los países, se ha creado un conjunto oficial de niveles y, en la mayoría, los descriptores de nivel. Con mucha frecuencia, la aplicación de los resultados o los enfoques basados en competencias parecen requerir normas y especificaciones muy elaboradas y detalladas.

Casi todos los estudios de caso sugieren que la participación del empleador en los sistemas es una razón clave para que las cualificaciones se ajusten a sus necesidades. Muchos citan la falta



Para conseguir el éxito, lo fundamental, en particular para los países en desarrollo, es la necesidad de una seria consideración de las prioridades políticas



de voluntad de los empresarios para participar en los sistemas de educación y formación como una razón para la introducción de los MNC. Así, numerosos países habían intentado poner en práctica la formación por competencias antes de introducir un marco de cualificaciones, en todo caso con considerable apoyo de los donantes.

Para conseguir el éxito, lo fundamental, en particular para los países en desarrollo, es la necesidad de una seria consideración de las prioridades políticas, así como la secuenciación de dichas políticas. Los países que han tenido más éxito de implementación del marco han sido aquellos que han tratado su desarrollo como algo complementario para mejorar la capacidad institucional y no como un sustituto de ella ni como una forma de reestructurar las instituciones. Asimismo, el éxito ha acompañado a quienes han visto como aspectos íntimamente relacionados los resultados de las cualificaciones y los programas que conducen a ellas, en lugar de considerarlos por separado.

El uso exitoso de los resultados del aprendizaje también parece basarse en la presencia de asociaciones profesionales e instituciones educativas fuertes. Así, por ejemplo el marco escocés ha sido liderado por las instituciones educativas y los organismos acreditadores y, tiene un enfoque flexible para la forma en que se crean, utilizan y se describen los resultados de aprendizaje.

Es también esencial el papel, cada vez más influyente, de las autoridades de las cualificaciones en el diseño e implementación de los MNC y en las políticas de educación y formación, para lo cual necesitan de un fuerte apoyo por parte de los gobiernos. Del mismo modo, reviste importancia el diálogo social y la participación de una gama de grupos de interés, como los empleadores y/o la industria, los sindicatos y las instituciones de educación y formación. Las experiencias de los distintos países en el estudio también sugieren que se deben considerar los roles que las diferentes partes interesadas pueden y deben desempeñar, en qué tipo de estructuras y en qué procesos.

Se puede encontrar información sobre algunos Marcos Nacionales de Cualificaciones en las siguientes direcciones de internet:

Europa:

- » [Irlanda \(NQAI\): www.nfq.ie](http://www.nfq.ie)
- » [Reino Unido:](#)
 - [Inglaterra \(QCF\): www.ofqual.uk](http://www.ofqual.uk)
 - [Escocia \(SCQF\): www.scqf.org.uk](http://www.scqf.org.uk)
 - [Gales \(CQFW\): www.cqfw.net](http://www.cqfw.net)
- » [Francia \(RNCP\): www.cncp.gouv.fr](http://www.cncp.gouv.fr)
- » [Malta \(MQF\): www.ncfhe.org.mt/content/home-malta-qualifications-framework/5963805/](http://www.ncfhe.org.mt/content/home-malta-qualifications-framework/5963805/)

Asia y el Pacífico:

- » [Australia \(AQF\): www.aqf.edu.au](http://www.aqf.edu.au)
- » [Nueva Zelanda \(NQF\): www.nzqa.govt.nz](http://www.nzqa.govt.nz)
- » [Hong Kong \(HKQD\): www.hkqf.gov.hk](http://www.hkqf.gov.hk)

África:

- » [Sudáfrica \(SANQF\): www.saqf.org.za/list.php?e=NQF](http://www.saqf.org.za/list.php?e=NQF)
- » [Botswana \(BNVQF\): \(solo TVET\) www.bota.org.bw](http://www.bota.org.bw)
- » [Gambia \(GSQF\): \(solo TVET\) www.nta.gm](http://www.nta.gm)

- » [Malawi \(MNOF\): www.tevetamw.com](http://www.tevetamw.com)
- » [Mauricio \(NQFM\): www.mqa.mu](http://www.mqa.mu)
- » [Namibia \(NFA\): www.namqa.org](http://www.namqa.org)

4.2.

Marcos de cualificaciones en Europa: nacionales y europeo

A finales de la década de 1980, se produjo la definición de las Cualificaciones Vocacionales Nacionales (NVQ) en términos de resultados de aprendizaje (competencias) en el Reino Unido¹. Desde entonces, el uso de cualificaciones se extendió a otros países, que comenzaron a introducir sus propios MNC. Las cualificaciones se generalizaron, finalmente, a través del Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (MC-EEES) y del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (MEC-EQF), los cuales se constituyeron en referentes para el diseño y alineación de los MNC de los países de la Unión Europea (UE).

El marco de cualificaciones del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) es una estructura que muestra la forma en que se relacionan los diferentes tipos de cualificaciones y que permite la transferencia flexible de créditos. Se trata de un marco que reconoce pequeños pasos de aprendizaje, donde las unidades son los bloques constitutivos de todas las cualificaciones. Esto permite que las personas acumulen cualificaciones paso a paso, lo que las ayuda a alcanzar competencias y cualificaciones para satisfacer las necesidades de la industria, al tiempo que fomenta el reconocimiento de la formación desarrollada en los lugares de trabajo.

4.2.1.

Marcos de cualificaciones de Inglaterra, Escocia e Irlanda

En **Inglaterra**, la Oficina de Cualificaciones y Evaluaciones (Ofqual) es responsable de la regulación del Marco de Cualificaciones y Créditos (QCF). Ofqual fue creada en 2009 por la Ley de Aprendizices, Competencias, Niñez y Aprendizaje. Es una entidad independiente que rinde cuentas al Parlamento británico.

La competencia reguladora de Ofqual implica:

- a) Mantener los estándares en las cualificaciones y su evaluación.
- b) Sensibilizar y conservar la confianza pública en el sistema de cualificaciones.
- c) Asegurar la eficiencia de las cualificaciones en el sistema productivo.

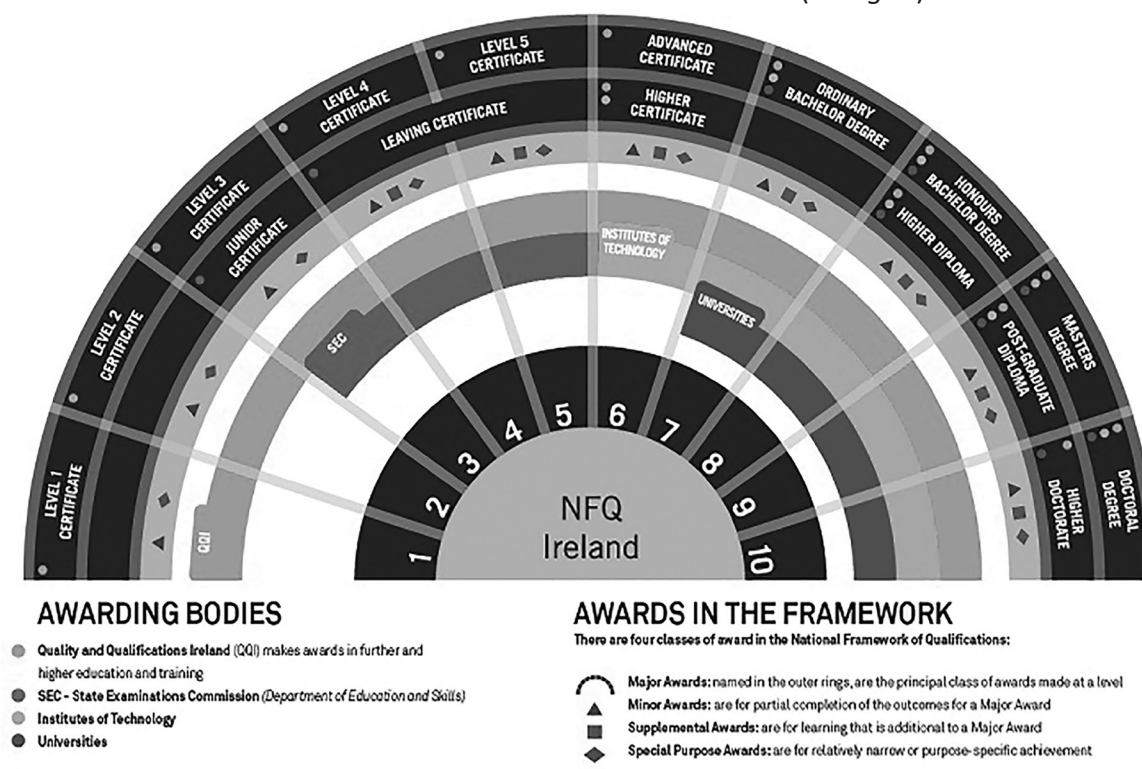
En **Irlanda**, la responsabilidad de desarrollar y mantener el Marco Nacional de Cualificaciones le fue asignada a la Autoridad Irlandesa de Cualificaciones mediante la Ley de Cualificaciones de 1999².

En **Escocia**, el Marco Escocés de Créditos y Cualificaciones (SCQF) fue uno de los primeros MNC en implementarse y está ampliamente reconocido como uno de los de más eficaces (Young, 2005). De acuerdo con Raffe (2009), el marco es-

NOTAS

1. Excluida Escocia.
2. <http://www.nqai.ie/documents/qualificationsact1999.pdf>

Gráfico 5. Marco de cualificaciones de Irlanda (en inglés)



cocés, junto con el irlandés, es uno de los marcos comprensivos de mayor tradición en Europa. Ambos comparten un enfoque de cualificaciones basado en resultados.

Una de las diferencias entre los dos marcos radica en que el escocés es un marco voluntario, mientras que el marco irlandés es regulatorio; por añadidura, mientras que el primero tiene objetivos muy puntuales, como promover la transparencia del sistema (educación y formación) y, por tanto, mejorar su coherencia y coordinación, el segundo considera objetivos más amplios (por ejemplo, uno de ellos es fomentar el aseguramiento de la calidad).

El marco escocés presenta un carácter comunicativo, es decir, que para su construcción se tomó como punto de partida el sistema existente y se buscó hacerlo más transparente a fin de racionalizarlo, mejorar su coherencia y desarrollar rutas de progresión (Raffe, 2009).

Las cualificaciones del SCQF escocés se definen en términos de niveles y créditos. Los primeros describen la complejidad del aprendizaje y los segundos, el tiempo que toma, en promedio, completar una cualificación o un programa de aprendizaje.

El marco escocés de cualificaciones comprende un total de 12 niveles. La autoridad escocesa de cualificaciones (SQA) reconoce las cualificaciones nacionales (NQ) y grados estándar, las cualificaciones nacionales superiores (HNQ, conocidas en ese país como *Highers*) y las vocacionales (SVQ), mientras que las cualificaciones de Educación Superior son reconocidas por las universidades.

Cada nivel del SCQF de Escocia, desde el 2 hasta el 12, tiene

un descriptor de nivel que explica los resultados generales esperados en cinco grandes categorías:

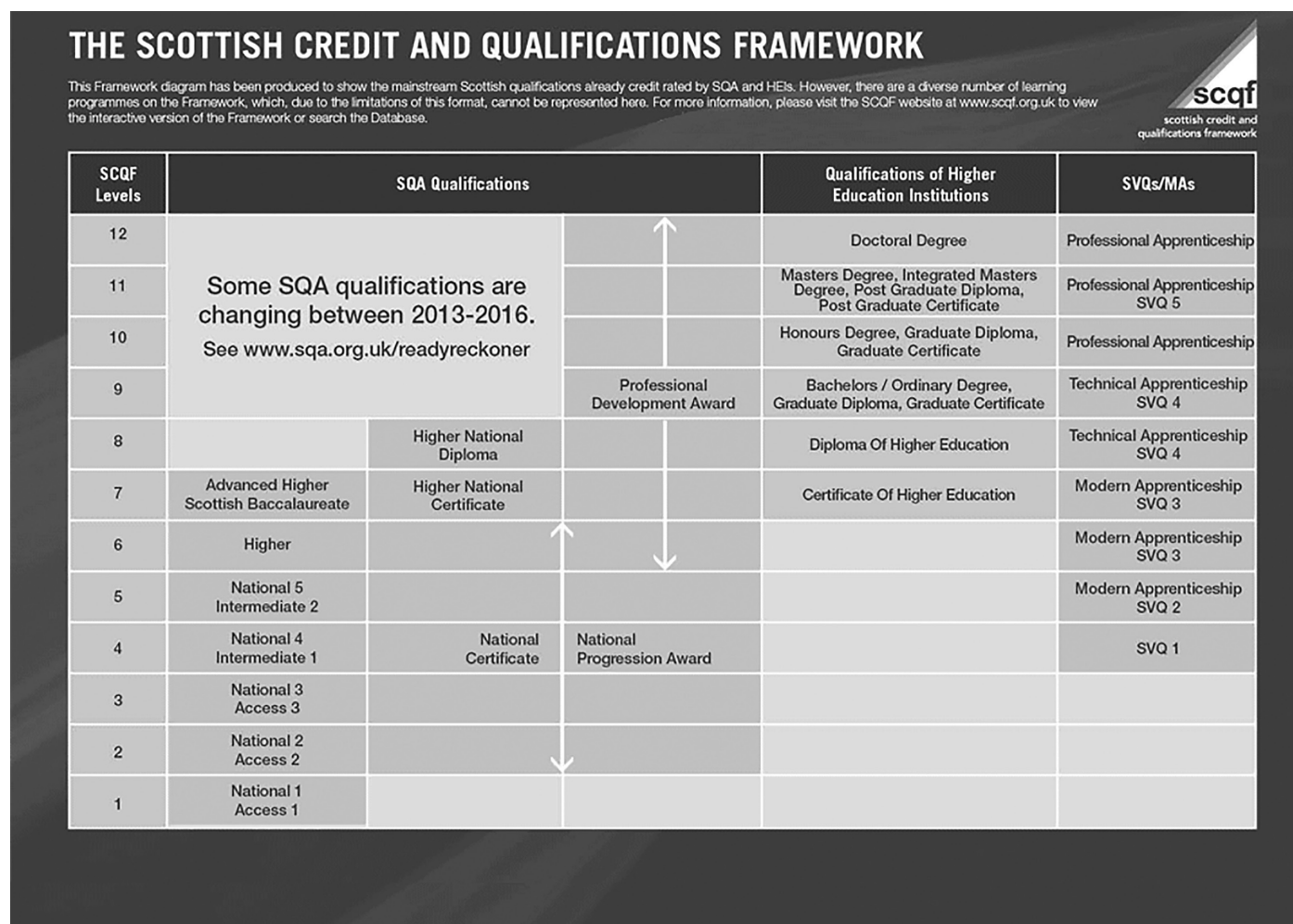
- Conocimiento y comprensión.
- Práctica.
- Competencias cognitivas genéricas (evaluación, análisis crítico).
- Comunicación, matemáticas y tecnologías de la información.
- Autonomía, rendición de cuentas y trabajo en equipo.

Con estos descriptores no se pretende definir el aprendizaje requerido en cada nivel, sino contar con puntos de referencia para determinar el nivel de una cualificación o programa, diseñar un programa de aprendizaje, determinar el nivel de las unidades y valorar los aprendizajes previos. Los descriptores sirven también como guía sobre las oportunidades de aprendizaje y de provisión de entrenamiento.

Los grados estándar (niveles 3 a 5 del SCQF), por su parte, constan de los siguientes tres elementos: conocimiento y comprensión, habilidades prácticas y solución de problemas. Cada uno de ellos es evaluado para determinar el grado en que se ubica la persona.

Igualmente, el SCQF no se preocupa por establecer la equivalencia entre las cualificaciones. Por ejemplo, las tres cualificaciones del nivel 7 (Superior Avanzado, Certificado Nacional Superior y Certificado de Educación Superior) tienen bastantes diferencias en cuanto a su forma de entrega y a las reglas de evaluación.

A modo de ejemplo, se ilustra a continuación el gráfico actualizado del Marco Escocés de Cualificaciones. Como se puede observar, existen cualificaciones de los diferentes subsistemas en los mismos niveles.

Gráfico 6. Marco Escocés de Cualificaciones (*en inglés*)

Fuente. Adaptación del marco original interactivo: <http://www.sqf.org.uk/framework-diagram/Framework.htm>

4.2.2.

El Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (MEC-EQF)

El proceso de cooperación entre los países de la Unión Europea en materia de educación y formación profesional, Proceso de Copenhague 2002, determinó reforzar la cooperación europea en materia de formación profesional. En esa línea, los informes sobre la ejecución del programa de trabajo «Educación y formación 2010» dieron prioridad al desarrollo de un Marco Europeo de Cualificaciones abierto y flexible, basado en la transparencia y en la confianza mutua, que sirviera de referencia común y abarcara tanto la educación como la formación.

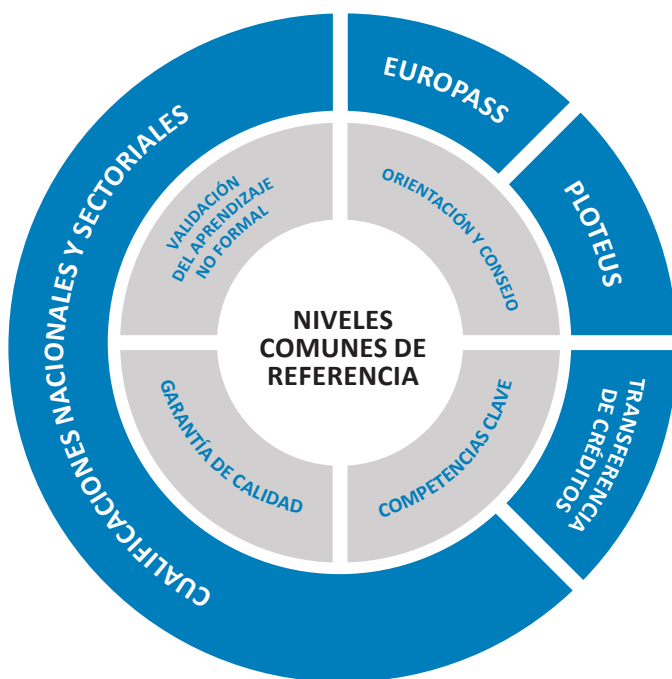
La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (CE, 2008) estructuró este marco común de referencia.

Mediante la definición de ocho niveles de cualificación, el MEC-EQF sirve como mecanismo de conversión para los diversos sistemas y niveles de cualificación, tanto para la Educa-

ción General y Superior como para la formación profesional, así como para mejorar la transparencia, la comparabilidad y la transferibilidad de las cualificaciones expedidas por los diversos Estados miembros. Estos ocho niveles de cualificación pueden ser adquiridos a través de vías educativas o formativas. Los niveles de cualificación usan como descriptores los conocimientos, las destrezas (*skills*) y las competencias vinculadas a la autonomía y la responsabilidad.

El MEC-EQF permite que las organizaciones sectoriales internacionales establezcan correspondencias entre sus sistemas de cualificaciones y un punto de referencia europeo común. De tal forma, las cualificaciones internacionales sectoriales se relacionan con los sistemas nacionales de cualificaciones. La Recomendación relativa al MEC contribuye a otros objetivos como la promoción del aprendizaje permanente y la mejora de la capacidad de empleo, así como a la movilidad y a la integración social de los trabajadores y las personas en proceso de aprendizaje. El establecimiento de unos principios transparentes de garantía de la calidad y el intercambio de información fundamentan su aplicación al contribuir a instaurar la confianza mutua.

Gráfico 7. Herramientas del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC-EQF)



El Marco Europeo de Cualificaciones define una serie de términos que se están adoptando en muchos países: cualificación, sistema nacional de cualificaciones, Marco Nacional de Cualificaciones, sector, organización sectorial internacional, resultado de aprendizaje, conocimiento, destrezas, competencia.

El MEC-EQF concibe los *resultados de aprendizaje* como «enunciados de lo que una persona conoce, comprende y es capaz de hacer al término de un proceso de aprendizaje», y los define en términos de conocimientos, habilidades y competencias. Estos resultados, que pueden ser formulados en relación con unidades, módulos o programas (cualificaciones completas), se utilizan con fines de comparación, transferencia de créditos y reconocimiento.

La Recomendación de 2008 está teniendo una serie de efectos en la aplicación de los Marcos Nacionales de Cualificaciones (Cedefop, 2014):

» La mayor parte de los Marcos Nacionales de Cualificaciones toman como punto de partida las cualificaciones reguladas y concedidas por las autoridades nacionales (por ejemplo, los ministerios de Educación y Formación).

» Un país puede aplicar un Marco Nacional de Cualificaciones sin disponer de un marco legal y por consenso, pero para que su implementación sea completa y tenga legitimidad nacional, puede ser necesario contar con un marco legal. El proceso legal adopta formas diversas en los distintos países: algunos deciden modificar las leyes existentes, mientras que otros introducen otras nuevas. A octubre de 2014, 28 marcos habían definido su base legal.

» Para que un marco sea operativo, es necesario que todos los procedimientos y criterios estén en funcionamiento. Entre estos se incluye la asignación de cualificaciones a niveles, la implementación plena de sistemas de garantía de la calidad y la integración de cualificaciones externas, privadas y basadas en validación de aprendizajes no formales e informales. Un total de 18 países tienen marcos operativos, 7 de ellos plenamente.

» A fin de alcanzar la fase operativa plena, el requisito más crítico es la implementación del enfoque de los resultados del aprendizaje. Para muchos países, esto implica extensos debates sobre los vínculos entre diferentes cualificaciones y su valor relativo. Cada vez más países se remiten a los niveles del Marco Nacional de Cualificaciones a la hora de desarrollar estándares relativos a cualificaciones. También emplean los niveles basados en los resultados del aprendizaje para fortalecer la coherencia entre las cualificaciones y las instituciones. A fin de aprovechar todo su potencial, los Marcos Nacionales de Cualificaciones deberían estar integrados en las políticas de educación, formación y empleo, así como asegurar que su implementación obedezca a una perspectiva a largo plazo.

» Este instrumento ha llevado a la creación de 28 marcos nacionales (se espera lleguen a 36) alineados conforme al Marco Europeo de Cualificaciones, vinculando de manera transparente sus propios niveles de cualificación con los ocho niveles europeos. Asimismo, la influencia europea sobre los países vecinos —por ejemplo, Georgia o Marruecos— está dando lugar también a otros marcos de cualificaciones. En todos esos casos, la movilidad geográfica es un fuerte motor para la creación de MNC con vistas a lograr que los títulos y diplomas obtenidos en un país sean reconocidos en otro.

» Para que un Marco Nacional de Cualificaciones sea visible, y así ayude a los destinatarios finales —los alumnos— a planificar su carrera educativa y formativa, sus niveles deberán utilizarse como referencia en todas las etapas y con una amplia serie de objetivos: las bases de datos de cualificaciones deberán reflejar los niveles del marco; las normas y los planes de estudios deberán hacer referencia también a los niveles; los orientadores deberán utilizar el marco como una herramienta y deberá ser posible que los resultados de la educación y la formación sean identificados por el MNC (y, a nivel europeo, por el MEC).

» Es conveniente designar puntos de coordinación nacionales con la misión de apoyar y guiar las relaciones entre el Sistema Nacional de Cualificaciones y el MEC-EQF, con vistas a fomentar la calidad y transparencia de esa relación.

Puesta en práctica de los resultados del aprendizaje

La descripción de los niveles del MNC con base en los resultados del aprendizaje no es igual en todos los países de Europa. Se evidencia una variedad de estrategias (Cedefop, 2013).

Algunos países, como Estonia y Portugal, utilizan directamente los mismos descriptores del MEC-EQF. Un segundo grupo de países (Dinamarca, Finlandia, Hungría, Islandia, Noruega, Polonia, Rumania y Suecia) han ampliado los descriptores del MEC-EQF para reflejar mejor las complejidades de su sistema nacional o subrayar sus prioridades nacionales.

Competencia, por ejemplo, es un término susceptible de muy diversas interpretaciones: desde la *competencia general*

Tabla 19. Niveles definidos por el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC-EQF)

Niveles	Conocimientos	Destrezas	Competencias
Descriptor del MEC-EQF	Los conocimientos se describen como teóricos y/o fácticos.	Las destrezas se describen como cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).	La competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía.
Nivel 1 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 1	Conocimientos generales básicos.	Destrezas básicas necesarias para efectuar tareas simples.	Trabajo o estudio bajo supervisión directa en un contexto estructurado.
Nivel 2 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 2	Conocimientos fácticos básicos en un campo de trabajo o estudio concreto.	Destrezas cognitivas y prácticas básicas necesarias para utilizar información útil, a fin de efectuar tareas y resolver problemas corrientes, con la ayuda de reglas y herramientas simples.	Trabajo o estudio bajo supervisión con un cierto grado de autonomía.
Nivel 3 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 3	Conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo del trabajo o estudio concreto.	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para efectuar tareas y resolver problemas, seleccionando y aplicando métodos, herramientas, materiales e información básica.	Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la realización de tareas en actividades de trabajo o estudio. Adaptación del comportamiento propio a las circunstancias para resolver problemas.
Nivel 4 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 4	Conocimientos fácticos y teóricos en contextos amplios en un campo de trabajo o estudio concreto.	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones a problemas específicos en un campo de trabajo o estudio concreto.	Ejercicio de autogestión conforme a consignas definidas en contextos de trabajo o estudio generalmente previsibles, pero susceptibles de cambiar. Supervisión del trabajo rutinario de otras personas, asumiendo ciertas responsabilidades por lo que respecta a la evaluación y a la mejora de actividades de trabajo o estudio.
Nivel 5 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 5	Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos.	Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos.	Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles. Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno.
Nivel 6 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 6	Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios.	Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio.	Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles. Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos.
Nivel 7 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 7	Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento o investigación originales. Conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos.	Destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación o innovación, con vistas al desarrollo de nuevos conocimientos y procedimientos, y a la integración de los conocimientos en diversos campos.	Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos. Asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos.
Nivel 8 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 8	Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos.	Destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes.	Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo sustanciales y acreditados respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación.

(Noruega) hasta la *competencia social* (Polonia), pasando por la competencia como un concepto holístico que engloba toda una serie de conocimientos, técnicas y actitudes (Bélgica, Alemania y los Países Bajos). Otros países (Finlandia, Islandia y Malta) han integrado las competencias clave de la UE en sus descriptores de nivel.

Niveles de cualificación

Los ocho niveles del MEC-EQF permiten comparar todos los tipos y niveles de cualificaciones de distintos países y subsistemas de aprendizaje.

Un total de 28 países europeos han adoptado, igual que el MEC-EQF, marcos de ocho niveles, mientras que el resto funcionan con cinco, siete, nueve, diez y hasta doce niveles. Por su parte, 6 países han introducido MNC parciales que abarcan una serie limitada de cualificaciones. En cambio, 30 países están trabajando en MNC integrales, que incluyen todos los tipos y niveles de cualificación.

Como se ve, el MEC-EQF está influyendo en la clasificación

y el rango de las cualificaciones a escala nacional. En la mayoría de los países esto representa un nuevo punto de partida que, en ocasiones, conlleva una reevaluación del valor de las cualificaciones y de las relaciones entre ellas. Sirva como ejemplo la decisión de Alemania de atribuir el nivel 6 de su MNC tanto a las cualificaciones de maestro artesano (*meister*) como a los títulos de Grado.

Los países participantes en el MEC-EQF también concurren en el Proceso de Bolonia y aplican a su vez el Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (MC-EEES).

Actualmente, a fecha de marzo de 2015, 17 países combinan ya los certificados propios con los del MC-EEES con referencias al MEC-EQF, algo que es posible gracias al hecho de que contaban previamente con un Marco Nacional de Cualificaciones integral.

Bulgaria, Estonia, Croacia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Austria, Portugal y Eslovenia han elaborado informes conjuntos sobre ambos marcos.

Gráfico 8. El ciclo de calidad del Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales (EFP)



- 1. Pertinencia de los sistemas de garantía de calidad para los proveedores de EFP**
 - » Proporción de proveedores que aplican sistemas internos de calidad definidos por ley o a iniciativa propia.
 - » Porcentaje de proveedores de EFP.
- 2. Inversión en la formación de profesores y formadores**
 - » Proporción de profesores y formadores que participan en programas de formación complementaria.
 - » Importe de los fondos invertidos.
- 3. Tasa de participación en programas de EFP**
 - » Número de participantes en programas de EFP, según el tipo de programa y los criterios específicos.
- 4. Tasa de finalización de programas de EFP**
 - » Número de personas que han finalizado con éxito o abandonado programas de EFP, según el tipo de programa y los criterios específicos de EFP.
- 5. Tasa de colocación en el marco de los programas de EFP**
 - » Destino de los beneficiarios de EFP en algún momento fijado después de la finalización de la formación, según el tipo de programa y los criterios específicos.
 - » Proporción de beneficiarios contratados en algún momento fijado después de la finalización de la formación, según el tipo de programa y de los criterios específicos.
- 6. Utilización en el puesto de trabajo de las capacidades adquiridas**
 - » Información sobre el empleo obtenido por los beneficiarios tras la finalización de la formación, según el tipo de formación y los criterios específicos.
 - » Tasa de satisfacción de los beneficiarios y empleadores con las capacidades/competencias adquiridas.
- 7. Tasa de desempleo**
 - » Según criterios específicos.
- 8. Prevalencia de grupos vulnerables**
 - » Porcentaje de los participantes en programas de EFP clasificados como grupos desfavorecidos (en una región o zona de empleo determinada), por edad y por sexo.
 - » Tasa de éxito de grupos desfavorecidos, por edad y por sexo.
- 9. Mecanismos para determinar las necesidades de formación en el mercado laboral**
 - » Información sobre mecanismos fijados para determinar los cambios en la demanda en distintos niveles.
 - » Prueba de su eficacia.
- 10. Sistemas utilizados para fomentar un mejor acceso a la EFP**
 - » Información sobre sistemas existentes en distintos niveles.
 - » Prueba de su eficacia.

Aumento de la importancia de la validación

Muchos países consideran que los MNC emergentes son una oportunidad para integrar mejor la validación del aprendizaje no formal e informal en sus sistemas de cualificación. La validación permite a los estudiantes adquirir cualificaciones en diferentes momentos y contextos, y aporta flexibilidad al sistema nacional. Deben darse dos condiciones para lograr esta integración: el uso de los mismos estándares para las cualificaciones normales y para las adquiridas a través de validación, y que dichos estándares se formulen en términos de resultados del aprendizaje.

A fin de que los Marcos Nacionales de Cualificaciones sean más pertinentes para los alumnos, deberá existir un estrecho vínculo entre los Marcos Nacionales de Cualificaciones y los sistemas de validación del aprendizaje no-formal e informal. Para crear este vínculo, deberán utilizarse los mismos estándares basados en resultados del aprendizaje para evaluar todas las formas de aprendizaje. Algunos países —entre ellos, España y los Países Bajos— han adoptado los mismos estándares para la formación profesional formal y las cualificaciones profesionales; asimismo, la Educación Superior cada vez se muestra más receptiva a la validación.

La garantía de calidad en la educación y la formación

El establecimiento del Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad, por Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009, incluye un ciclo de garantía y de mejora de la calidad (planificación, ejecución, evaluación y revisión) basado en una selección de criterios de calidad, descriptores e indicadores aplicables a la gestión de la calidad a nivel tanto de sistemas como de proveedores de formación profesional. El objetivo es promover y aplicar los principios relativos a la garantía de la calidad de la educación y de la formación a la hora de establecer correspondencias entre las cualificaciones de la Educación Superior y de la educación y la formación profesional de los sistemas nacionales de cualificaciones y del MEC-EQF. No se trata de introducir nuevos estándares, sino de apoyar a los Estados miembros en sus esfuerzos, manteniendo la diversidad de sus planteamientos.

Los principios relativos a la garantía de la calidad en la educación y la formación, que se encuentran insertos en el Marco Europeo de Cualificaciones y son necesarios para asegurar la asunción de responsabilidades y la mejora de la educación y la formación se basan en que las políticas y los procedimientos relativos a la garantía de la calidad deben abarcar todos los niveles de los sistemas de educación y formación.

Por otra parte la garantía de la calidad debe ser parte integrante de la gestión interna de las instituciones de educación y formación y, por tanto, debe incluir una evaluación periódica de las instituciones o los programas a cargo de órganos o agencias de supervisión externos. A su vez, estos órganos o agencias de supervisión externos deben ser objeto de controles regulares.

La garantía de la calidad debe abarcar los contextos, insumos, procesos y producciones, haciendo hincapié en los productos y resultados. Los sistemas de garantía de la calidad deben incluir los siguientes elementos: objetivos y normas claros

y mensurables; directrices de aplicación que prevean, en particular, el concurso de la partes interesadas; recursos apropiados; métodos de evaluación coherentes que conjuguen la autoevaluación y el control externo; mecanismos y procedimientos de respuesta con fines de mejora; y resultados de evaluación ampliamente accesibles.

Las iniciativas relativas a la garantía de la calidad deben coordinarse a nivel internacional, nacional y regional, a fin de garantizar la supervisión, la coherencia, la sinergia y el análisis del sistema. La garantía de la calidad debe ser un proceso cooperativo en el que intervengan todos los niveles y sistemas de educación y formación, de modo que se integre a todas las partes interesadas en este ámbito, a nivel nacional y comunitario.

4.3.

Marcos y sistemas de cualificaciones en Iberoamérica y el Caribe

La necesidad de buscar mecanismos de articulación entre la educación y la formación para el trabajo ha sido una constante en América Latina y el Caribe. En los últimos años, muchos países han venido conceptualizando, diseñando o implementando su propio marco de cualificaciones con la finalidad de mejorar la calidad, articulación y pertinencia de las cualificaciones, tanto en su ámbito nacional como en ámbitos de integración regional.

A continuación, se analizarán los importantes pasos dados en los países iberoamericanos —en concreto en España, Colombia, Chile y México— para la creación de Marcos Nacionales de Cualificaciones. Además, con carácter regional, existe ya un marco de cualificaciones que, focalizado en la educación técnica y en la formación profesional, comparten los países del Caribe de habla inglesa. Por último, es interesante conocer el proyecto Eurosocial II, por el que la cooperación de la Unión Europea fomenta los sistemas nacionales de cualificaciones en ocho países de Iberoamérica.

4.3.1.

España: Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP)

España viene apostando, desde 1993, por la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP). Su eje vertebrador lo constituye el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), a partir del cual se está produciendo la renovación de la oferta de formación profesional y de los programas de cualificación profesional inicial del sistema educativo, así como de la formación para el empleo en el ámbito laboral. Además, el SNCFP permite la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral y por vías no formales de aprendizaje.

El SNCFP fue adoptado oficialmente en España mediante la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, como base jurídica de la estructura de las cualificaciones que articulan tanto las ofertas formativas del sistema educativo como las del sistema laboral.

Dicha ley tuvo por objeto la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que respondiera con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas mediante las diversas modalidades formativas. Para ello se creó el SNCFP, definido en el artículo 2.1 como «el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas, y se cubran las necesidades del sistema productivo» (INCUAL, 2003b).

Los cuatro instrumentos y acciones del SNCFP son:

- » El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP).
- » El Catálogo Modular de Formación Profesional (CMFP) asociado al anterior.
- » El procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias profesionales.
- » Las iniciativas de evaluación y mejora de la calidad del propio sistema, así como de información y orientación profesional.

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

La *cualificación profesional* se define en el sistema español como «el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral».

La *competencia profesional* se entiende (art. 7) como el «conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. Se acredita mediante títulos de Formación Profesional y Certificados de Profesionalidad».

El CNCP se crea con la finalidad de facilitar la integración y la adecuación entre la formación profesional y el mercado laboral, la formación a lo largo de la vida, la movilidad de los trabajadores y la unidad del mercado laboral.

Dicho catálogo es el instrumento del SNCFP que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional.

La estructura de cada cualificación se realiza en Unidades de Competencia (UC), que se estructuran en Realizaciones Profesionales (RP), con sus respectivos criterios y contexto profesional. De estas Unidades de Competencia derivan, *vis a vis*, los Módulos Formativos (MF), definidos en términos de capacidades con sus respectivos criterios de evaluación, contenidos y parámetros del contexto formativo (ver *Gráfico 9*).

Así se configura un Catálogo Modular de Formación Profesional (CMFP) que incluye el contenido de la formación profesional asociada a cada cualificación.

En consecuencia, el CNCP cumple los siguientes fines:

- a) Facilitar la adecuación de la formación profesional a los requerimientos del sistema productivo.
- b) Promover la integración, el desarrollo y la calidad

Gráfico 9. Estructura de la cualificación profesional según el CNCP de España



de las ofertas de formación profesional.

c) Facilitar la formación a lo largo de la vida mediante la acreditación y acumulación de aprendizajes profesionales adquiridos en diferentes ámbitos.

d) Contribuir a la transparencia y unidad del mercado laboral y a la movilidad de los trabajadores.

El CNCP permite identificar, definir y ordenar las cualificaciones profesionales, estableciendo las especificaciones de la formación asociada a cada unidad de competencia. Al mismo tiempo, fija el referente para evaluar y acreditar las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación (ver *Gráfico 10*).

En suma, el catálogo constituye la base para elaborar la oferta formativa conducente a la obtención de los títulos de formación profesional propios del sistema educativo, y de los certificados de profesionalidad que otorga la Administración laboral. También es base para la oferta formativa modular y acumulable asociada a una unidad de competencia, así como de otras ofertas formativas adaptadas a colectivos con necesidades específicas. Asimismo, contribuye, con el resto de los instrumentos y acciones establecidos, al desarrollo del SNCFP en materia de información y orientación profesional, y en la evaluación y mejora de la calidad.

En España el CNCP está organizado según familias profesionales (en sentido horizontal) y según niveles de cualificación (en sentido vertical):

» Las **familias profesionales**, por su parte, atienden a criterios de afinidad de la competencia profesional y en referencia a los sectores productivos, pero con cierta autonomía respecto a estos. Cada familia lleva asociada una serie de actividades económicas de la CNAE³ y una serie de ocupaciones de la CNO-94⁴, clasificaciones ambas que permiten asignar datos económicos y de empleo. El INCUAL cooperó con el Instituto Nacional de Esta-

NOTAS

3. Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE-2009) vigente en España.

4. Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-2011) vigente en España.

Tabla 20. Familias profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) de España

Familias profesionales definidas en el CNCP español
1.- Agraria
2.- Marítimo-Pesquera
3.- Industrias Alimentarias
4.- Química
5.- Imagen Personal
6.- Sanidad
7.- Seguridad y Medio Ambiente
8.- Fabricación Mecánica
9.- Instalación y Mantenimiento
10.- Electricidad y Electrónica
11.- Energía y Agua
12.- Transporte y Mantenimiento de Vehículos
13.- Industrias Extractivas
14.- Edificación y Obra Civil
15.- Vidrio y Cerámica
16.- Madera, Mueble y Corcho
17.- Textil, Confección y Piel
18.- Artes Gráficas
19.- Imagen y Sonido
20.- Informática y Comunicaciones
21.- Administración y Gestión
22.- Comercio y Marketing
23.- Servicios Socioculturales y a la Comunidad
24.- Hostelería y Turismo
25.- Actividades Físicas y Deportivas
26.- Artes y Artesanías

dística para la actualización de la CNO a partir de la clasificación internacional CIUO 2008, mediante información cualitativa relevante derivada del CNCP. La nueva CNO 2010 es fruto de este esfuerzo, junto al de otros actores

» Los **niveles de cualificación profesional** son los cinco que se enuncian a continuación. Atienden a la competencia profesional requerida por las actividades productivas con arreglo a,



Tabla 21. Niveles de cualificación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) de España

Nivel	Descripción del nivel de cualificación profesional del CNCP (España)
1	Competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados. Los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar son limitados.
2	Competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propios. Conciernen principalmente a un trabajo de ejecución, que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de la actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.
3	Competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y pueden ser ejecutadas de forma autónoma. Comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.
4	Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales complejas, realizadas en una gran variedad de contextos, que requieren conjugar variables de tipo técnico, científico, económico u organizativo para planificar acciones, definir o desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
5	Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales de gran complejidad, realizadas en diversos contextos, a menudo impredecibles. Implica planificar acciones o idear productos, procesos o servicios con gran autonomía personal y frecuente responsabilidad en la asignación de recursos, el análisis, diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación.

entre otros criterios, conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad de la actividad a desarrollar.

El **Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL)**, es el instrumento técnico responsable del CNCP y del Catálogo Modular de Formación Profesional asociado a aquel. El INCUAL comenzó la elaboración de cualificaciones, siguiendo las bases aprobadas por el Consejo General de FP en mayo de 2003, con su propia metodología y mediante la conformación de un Grupo de Trabajo (GT) para cada familia profesional.

El CNCP cubre las cualificaciones de nivel 1, 2 y 3 correspondientes a las 26 familias profesionales. Son aprobadas por el Gobierno, sancionadas por el Rey y publicadas íntegramente en el Boletín Oficial del Estado. A fecha de marzo de 2015, están disponibles 664 cualificaciones en una base de datos en internet, de donde se pueden descargar en diversos formatos: www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html

El CNCP es, además, el referente para el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia laboral u otras vías no formales o informales de formación, es decir, para la evaluación y certificación de competencias.

A partir del CNCP, se ha producido la revisión y actualización curricular de la oferta formativa de la formación profesional del sis-

Gráfico 10. Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) de España



tema educativo y de la formación profesional para el empleo destinada a los trabajadores tanto ocupados como desempleados. De este modo, se logra la articulación entre ambas ofertas, constituyendo dicho Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales la columna vertebral del sistema de cualificaciones que inspira:

- » Los **títulos de Formación Profesional** del Ministerio de Educación, donde se incluye la Formación Profesional Básica, correspondiente al nivel 1; los títulos de Técnico, correspondientes al nivel 2, y los títulos de Técnico Superior, correspondientes al nivel 3. La oferta formativa de FP en España se encuentra disponible en el portal: www.todofp.es
- » Los **certificados de profesionalidad** del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, en concreto del Servicio Público de Empleo

Estatal, destinados a la formación continua de los trabajadores ocupados y desempleados. El sistema de cualificaciones ha permitido la articulación entre la antigua formación ocupacional para desempleados y la formación continua para trabajadores ocupados. Cada cualificación se acredita mediante un certificado de profesionalidad. Todos los certificados de profesionalidad contienen, además de los módulos formativos, un módulo de prácticas no laborales y los parámetros de calidad del certificado. Todos los certificados, fichas y guías de aprendizaje se encuentran en la página web del Servicio público de Empleo español: http://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados_de_profesionalidad/certificados_profesionalidad.html

4.3.2.

México: Sistema Nacional de Competencia (SNC)

México está en el camino hacia un Marco Nacional de Cualificaciones (MNC). El desarrollo del sistema de cualificaciones mexicano ha tenido y tiene gran influencia sobre instituciones de formación de diferentes países de Latinoamérica, tales como el INFOTEP dominicano, el SENA de Colombia o el INATEC de Nicaragua, entre otras. Por eso es importante estudiarlo.

El Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) nació en México en 1995. Comenzó su accionar como parte del Proyecto para la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC), con un préstamo del Banco Mundial que terminó en 2003. Luego, suspendió operaciones y reinició sus actividades en 2005.

El Fideicomiso de los Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral se creó el 2 de agosto de 1995 (CONEVyT, 2006)⁵. Su propósito principal era certificar la competencia laboral que los individuos hayan adquirido durante su vida, sin importar ni la forma ni el lugar en que la hubieran podido desarrollar.

La evaluación de la competencia laboral se lleva a cabo según las Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL), desarrolladas por comités de normalización que están integrados por empresarios y trabajadores de determinadas áreas de competencia. En el contexto del Sistema Normalizado de Competencia Laboral, las NTCL son aprobadas y publicadas en el Diario Oficial de la Federación (DOF), y después incluidas en el Marco Mexicano de Cualificaciones, organizado en cinco niveles y doce áreas de competencia.

De acuerdo al informe de CONEVyT (CONEVyT, 2006), en un principio, la única actividad fue la de estandarización, pero en 1998 empezó el proceso de certificación de las NTCL, por centros de evaluación y con organismos certificadores acreditados. Los centros de evaluación fijan los costos de esta, con enormes diferencias aun para la misma norma. Los costos de la certificación los determina el CONOCER, con base en el área y el nivel de competencia. Las reglas generales vigentes hasta 2006 se revisaron y se sustituyeron algunas NTCL.

Sobre la base de la experiencia previa, el Gobierno mexicano negoció con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) un préstamo para un programa nuevo denominado Programa Multifase para la Formación de Recursos Humanos basada en Competencias (PROFORHCOM). Su segundo componente reflejaba ya la evolución en el propósito de los sistemas de competencia laboral, que ahora es impulsar el desarrollo de los recursos humanos, a través de la consolidación de un Sistema Normalizado de Competencia Laboral (SNCL) que responda a las necesidades de los sectores productivos estratégicos para el desarrollo del país, y sirva como referente para la capacitación, la evaluación y la certificación de la competencia laboral.

Esta perspectiva pretende que los empresarios se involucren y se comprometan a cofinanciar el diseño de las NTCL, que antes solo financiaba el CONOCER, a fin de asegurar que las cualificaciones de sus trabajadores y empleados puedan ser certificadas.

Tabla 22. Áreas de competencia del Sistema Normalizado de Competencia Laboral de México

Áreas de competencia del Sistema Normalizado de Competencia Laboral
1. Cultivo, crianza, aprovechamiento y procesamiento agropecuario, agroalimentario y forestal
2. Extracción y beneficio
3. Construcción
4. Tecnología mecánica, eléctrica y electrónica
5. Telecomunicaciones
6. Manufactura
7. Transporte
8. Venta de bienes y servicios
9. Servicios de finanzas, gestión y soporte administrativo
10. Salud y protección social
11. Comunicación social
12. Desarrollo y extensión del conocimiento

Los sectores que primero han sido identificados bajo estas condiciones son minería, turismo, distribución de llantas, electrodomésticos y distribución de Gas Licuado del Petróleo (GLP). Un equipo de OCDE (OCDE, 2006) analizó los procesos de reconocimiento de aprendizajes no formal e informales, donde se manifestó la experiencia de la Comisión Federal de Electricidad (CFE). Esta organizó un grupo de secretarios técnicos asesorados por CONOCER, a fin de elaborar las NTCL que necesitan sus trabajadores y empleados. Una vez desarrolladas las correspondientes NTCL, se envían al SNCL para su publicación en el Diario Oficial de la Federación. Sobre esta base y en el contexto de su política de empresa de clase mundial, la CFE ha promovido satisfactoriamente la evaluación y la certificación de su personal.

En el año 2008, el Gobierno mexicano, junto con líderes empresariales y de los trabajadores, decidió iniciar un proceso de transformación y reingeniería del CONOCER⁶, con el propósito de fortalecer el Sistema Nacional de Competencias (SNC). Este sistema⁷, pretende contribuir a elevar la competitividad de los sectores productivo, social, educativo y de Gobierno del país, con base en el desarrollo de su capital humano.



Piezas clave del Sistema Nacional de Competencias

» Comités de Gestión por Competencias. Integrados por responsables de los sectores productivos social, educativo y de Gobierno, definen no solo los estándares de competencia relevantes para elevar la competitividad de sus sectores, sino también las organizaciones o instituciones que, con base en dichos estándares, evaluarán y certificarán las competencias de las personas. Desde enero de 2007 y hasta diciembre de 2011, se instalaron 99 comités de Gestión por Competencias que desarrollaron 157 estándares de competencia. A fecha de 2014, se habían desarrollado ya 498.

» Instrumentos de transferencia de conocimiento al mercado laboral y al sector educativo. El CONOCER, junto con líderes empresariales y de los trabajadores, y con el apoyo del BID, de firmas internacionales

NOTA

5. <http://www.oecd.org/mexico/41712683.pdf>
6. www.conocer.gob.mx/publicaciones/publicaciones3.html
7. www.conocer.gob.mx

ESTÁNDAR DE COMPETENCIA	
 	
I.- Datos Generales	
Código:	Título:
EC0030	Recuperación de los créditos otorgados a los socios/usuarios de las instituciones de ahorro y crédito popular
Propósito del Estándar de Competencia: Servir como referente para el desarrollo de las acciones para la recuperación extrajudicial de los créditos otorgados a los socios/usuarios de instituciones de ahorro y crédito popular y cuya función realiza un Gestor de Cobro en las instituciones de ahorro y crédito popular, así como la evaluación y certificación de su desempeño.	
Asimismo, puede ser referente para el desarrollo de programas de capacitación y de formación basados en el Estándar de Competencia (EC).	
Descripción del Estándar de Competencia: El presente EC evalúa desde la planeación de las estrategias y acciones que se llevan a cabo para la recuperación de los créditos otorgados; la ejecución de la planeación antes referida, en la que se asesora al socio/usuario sobre la situación en la que se encuentra su adeudo y las opciones con las que cuenta para su pago; finalmente, se evalúan los resultados obtenidos de las acciones implementadas en la recuperación de los créditos otorgados.	
El presente Estándar de Competencia se fundamenta en criterios rectores de legalidad, competitividad, libre acceso, respeto, trabajo digno y responsabilidad social.	
Comité de Gestión por Competencia que lo desarrolló: Sector del Ahorro y Crédito Popular	
Fecha de aprobación por el Comité Técnico del CONOCER: 09/03/2010	Fecha de publicación en el D.O.F.: 23/04/2010
Período de revisión/actualización del EC: 3 años	Tiempo de Vigencia del Certificado de competencia en este EC: 3 años
Ocupaciones relacionadas con este EC de acuerdo con el Sistema de Información del Catálogo Nacional de Ocupaciones (SICNO):	
Módulo Ocupacional No hay referente en el SICNO	
Ocupaciones: No hay referente en el SICNO	
Página 1 de 8	

de consultoría e instituciones académicas de alto prestigio, desarrolla estudios de sectores como: automotriz, turismo, tecnologías de la información, externalización de procesos, construcción, minería y logísticas.

» Estructura Nacional de Evaluación y Certificación. Cámaras empresariales, gremios sindicales, instituciones educativas —públicas y privadas— y organizaciones del Gobierno participan como Entidades de Certificación y Evaluación de Competencias (ECE). Se trata de una nueva figura que incrementa la cobertura y accesibilidad del Sistema Nacional de Competencias, fortaleciendo la calidad y credibilidad de la certificación de competencias en México. A finales del 2011, se habían dictaminado como procedentes 81 Entidades de Certificación y Evaluación que, junto con los Organismos Certificadores y Centros de Evaluación, conforman la red CONOCER de prestadores de servicios.

El enfoque de México es el de un Sistema Nacional para la Competencia de las Personas que contribuya a la competitividad económica del país, al desarrollo educativo y al progreso social de todos los mexicanos. Para ello, el CONOCER conforma los Comités de Gestión por Competencias (CGC).

El gráfico adjunto muestra un estándar de competencia, que es el documento oficial aplicable en la República Mexicana, como referente para evaluar y certificar la competencia de las personas. Se describe en términos de resultados, es decir, como el conjunto de conocimientos, ha-

bilidades, destrezas y actitudes que requiere una persona para realizar actividades en el mercado de trabajo con alto nivel de desempeño. El Registro Nacional de Estándares de Competencia es un catálogo donde se pueden encontrar todos los estándares de competencia⁸.

El certificado de competencia laboral es el documento expedido por el CONOCER y con validez oficial en toda el país, a través del cual se reconoce la competencia laboral demostrada por una persona, independientemente de la forma en que la haya adquirido.

Proceso para construir un estándar de competencia

1. Instalar el Comité de Gestión por Competencias.
2. Integrar los Grupos Técnicos de Expertos en el Sector (GTES) y de Expertos en la Función Individual (GTEFI).
3. Desarrollar el Mapa Funcional (MF).
4. Desarrollar el estándar de competencia.
5. Desarrollar el Instrumento de Evaluación de Competencia.

La Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública, junto con el CONOCER, ha trabajado para generar la propuesta de acuerdo, que debe emitir la Secretaría de Educación Pública para fundamentar el Marco Mexicano de Cualificaciones. En los aspectos técnicos se han analizado los diferentes niveles de educación formal ofrecidos por el Sistema Educativo Nacional, y se ha identificado su relación con los niveles de los certificados de estándares de competencia que emite el CONOCER para las personas que han adquirido competencias en la educación no formal. De esta forma, se ha generado la propuesta referencial que a futuro permita la transferibilidad entre ambas vías de formación.

En el proyecto del Marco Mexicano de Cualificaciones se han identificado ocho niveles que ofrece el Sistema Nacional Educativo, en los cuales se reflejan los tipos educativos básico, medio superior y superior, en sus diferentes variantes.

Por su parte, el SNC identifica en este momento cinco niveles para los estándares de competencia, los cuales abarcan desde el nivel básico de primaria hasta el nivel superior correspondiente a los grados de Licenciatura y de Técnico Superior Universitario.

4.3.3. Colombia: hacia la construcción e implementación de un MNC

La implantación de un Marco Nacional de Cualificaciones se asume en Colombia como una oportunidad para enfrentar, entre otras, dos situaciones preocupantes: la desarticulación de los sistemas educativo y productivo, y el desequilibrio entre la oferta educativa, la demanda laboral y las expectativas de vida de los colombianos.

El equipo constituido para la gestión del Marco Nacional de Cualificaciones en Colombia está avanzando en tres temáticas fundamentales:

1. Elementos de diagnóstico que permitan entrever, a grandes rasgos, las problemáticas descritas.
2. Elementos relativos al contexto, la naturaleza y las

NOTAS

8. Su consulta es pública y gratuita: www.conocer.gob.mx/index.php/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=11

condiciones de implementación de un Marco Nacional de Cualificaciones, así como al alcance de este.

3. Características, consideraciones, definiciones y principios del MNC para Colombia.

En materia educativa Colombia viene avanzando en aspectos críticos como el aumento en el promedio de años de escolaridad, la disminución del analfabetismo, los incrementos en las tasas de cobertura de las educaciones primaria y secundaria, y la relativa escolarización de los grupos poblacionales más vulnerables.

El Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), del Departamento Nacional de Planeación de la República de Colombia, definió el documento CONPES 3674 sobre Lineamientos de Política para el Fortalecimiento del Sistema de Formación de Capital Humano (SFCH), en julio de 2010. En él se remarca que el país cuenta aún con bajas tasas de cobertura en la educación media y elevados indicadores de reprobación y abandono escolar, lo que trae como consecuencia, entre otras cosas, que no se consiga la satisfactoria culminación del nivel educativo medio lo que coadyuva a la disminución de las posibilidades de acceso y permanencia de la población en la educación postmedia. En paralelo a ello, los sistemas de educación postmedia carecen de claros y adecuados indicadores de correspondencia entre los programas de formación ofertados y las necesidades productivas del país, lo que redundará en una población formada en saberes cuya pertinencia es desconocida y con escasas posibilidades de realización personal en el mundo laboral.

La desarticulación dentro del sistema de educación y formación colombiano parece deberse a la dispersión de las condiciones, criterios y marcos que cada subsistema implementa en relación con la evaluación, la certificación, los sistemas de información y de aseguramiento de la calidad. Todo ello condiciona la movilidad de los estudiantes y limita el reconocimiento de sus aprendizajes a la obtención de un título o certificado como resultado de un proceso formal de aprendizaje, sin valorar adecuadamente los saberes, actitudes, destrezas, habilidades y prácticas obtenidas a lo largo de la vida.

En relación con la desarticulación interna del sistema educativo destaca la ausencia de un mecanismo unificado que permita realizar una evaluación genérica de las condiciones de calidad. No obstante, la variabilidad en los resultados de las pruebas nacionales, los resultados en las evaluaciones internacionales aplicadas sobre competencias básicas, o la pertinencia de la oferta de formación y su pleno ejercicio en el mundo productivo indican la necesidad de mejorar la calidad sistémica. Sirva como ejemplo que, en la formación postmedia, las opciones más escogidas en 2012 fueron las áreas de economía, administración, contaduría y afines (31%), así como las ingenierías, arquitectura, urbanismo y afines (27%), en detrimento de áreas como agronomía, veterinaria, matemáticas y ciencias naturales, que presentan porcentajes de 2.5%, aproximadamente.

Además, de acuerdo al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), en el año 2013 el 63.6% de los estudiantes vinculados a la Educación Superior se encuentran inscritos en la educación universitaria, por encima del 32.3% de

la formación tecnológica y del 4.1% de la técnica. Es evidente que la predilección por la educación universitaria se mantiene en proporciones considerables situación que, además, podría redundar en la limitada absorción de la innovación y la tecnología en el país.

Ello es debido, en buena parte, a las diferencias salariales y ocupacionales de los egresados en cada uno de estos niveles. El documento CONPES 3674 de 2010 indicaba que «el comportamiento de la demanda laboral, en términos de absorción de mano de obra y de niveles salariales, muestra que los egresados de la educación terciaria, provenientes de la educación técnica y de la tecnológica, así como los egresados de las instituciones y programas de formación para el trabajo, tienen menores niveles de empleabilidad y remuneración en comparación con los egresados del sistema universitario».

Asimismo, en Colombia, la tasa de desempleo aumenta de manera considerable a medida que se incrementa el nivel educativo. Sin embargo, los datos consultados indican que a mayor nivel educativo, mejor remuneración salarial.

La *Guía metodológica* de la OIT (OIT, 2012) propone el concepto de *déficit de empleo productivo* con el fin de estudiar el bienestar que brinda el empleo a las personas ocupadas.

Según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), las personas sin ningún nivel educativo tienen el mayor déficit de empleo productivo con 56.2% de la población económicamente activa en ese nivel, mientras que el déficit para personas con cinco o más años de Educación Superior es apenas de un 10%.

Asimismo, de acuerdo con el Informe Nacional de Competitividad de 2012, la Educación Superior es una forma eficaz de combatir la informalidad en el país. A modo de ejemplo, según el DANE (GEIH), en el segundo trimestre de 2012, la tasa de informalidad en el nivel de Educación Superior era de 23.4%, mientras que en los niveles de secundaria era del 57.5%, y la tasa en primaria era del 79%.

Esta falta de articulación se debe, entre otras causas, a los limitados sistemas de información sobre las necesidades del sector productivo, el comportamiento económico nacional y la oferta educativa. La necesidad es mayor si se considera la gran participación de la población en edad de trabajar sobre el total de



En 2013 el 63.6% de los estudiantes vinculados a la Educación Superior se encuentran inscritos en la educación universitaria, por encima del 32.3% de la formación tecnológica y del 4.1% de la técnica

la población, lo cual requiere una formación del capital humano correspondiente con esta realidad.

El marco de cualificaciones constituye una posibilidad de establecer un instrumento que ayude a superar la desarticulación dentro del sistema de educación y formación, y entre este y el sistema productivo, aspectos que limitan las posibilidades de movilidad de las personas entre estos sistemas y producen una dispersión entre la oferta educativa, las plazas laborales y las expectativas de los ciudadanos sobre sus propios proyectos de vida.

El Estado colombiano ha avanzado en el establecimiento de políticas y arreglos institucionales para afrontar estas dificultades. En particular, se resalta la puesta en marcha de la Estrategia Nacional de Gestión del Recurso Humano (EGERH), descrita en los lineamientos de política del Sistema de Formación del Capital Humano (SFCH), y cuyo ente rector es la Comisión Intersectorial del Recurso Humano (CIGERH).

La propuesta del SFCH integra varias entidades del Estado y se ubica en consonancia con un recorrido de políticas y acciones tendentes al desarrollo humano con una perspectiva articuladora entre los sistemas educativo y productivo. Entre otras, las acciones dirigidas al fomento de competencias básicas y ciudadanas, y el desarrollo gradual de competencias laborales generales y específicas motivadas desde la Educación Media, así como al fortalecimiento de los estudios técnicos y tecnológicos. También el Sistema Nacional de Acreditación y el propio sistema de Calidad en la Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Asimismo la formalización de políticas de competitividad y productividad y la legislación respecto al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.

En detalle, esta propuesta garantiza el acceso y participación de la población colombiana en un sistema educativo flexible que:

- » Brinde al individuo herramientas de entrada y salida del sistema en atención a sus intereses y expectativas.
- » Genere oportunidades de tránsito hacia el sistema productivo o desde aquel.
- » Permita fomentar la permeabilidad entre los diferentes niveles y modalidades educativas.
- » En consecuencia, ofrezca opciones reales de empleo, lo que redundaría en más y mejores herramientas de desarrollo social y económico para el país.

En cuanto al sistema educativo, la eficiente implementación del Sistema de Formación del Capital Humano permitiría el fortalecimiento de los procesos de aseguramiento de la calidad educativa, mediante la correspondencia entre la formación y unos estándares o condiciones mínimas en instituciones, programas y egresados. Asimismo, permitiría determinar las bases para una política de aprendizaje acumulativo extendido a lo largo de la vida.

Para poder alcanzar la plena consecución de estos logros, el mismo documento CONPES 3674 señala los siguientes requerimientos:

- » El desarrollo de un lenguaje común a través del enfoque de competencias laborales.
- » El fomento de la acreditación de calidad como elemento clave para mejorar la comunicación entre las diferentes formas de

aprender, los sistemas de educación y formación, y con el sector productivo.

- » El impulso de la certificación de competencias laborales como un elemento indispensable para la valoración del recurso humano.
- » El establecimiento de mecanismos claros de comunicación a través de los cuales, tanto el sector productivo como el sector educativo, puedan exponer y conocer sus propias ofertas y demandas.
- » El diseño e implementación de mecanismos eficientes de recolección y actualización de la información que articulen la disponibilidad y necesidades del recurso humano en Colombia.

En Colombia se han hecho diversos estudios para profundizar en el diseño e implementación de un Marco Nacional de Cualificaciones. Asimismo, en el Ministerio de Educación se ha creado un equipo técnico dedicado al MNC, que coopera estrechamente con una unidad ubicada en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Diversos talleres y seminarios van socializando la propuesta y aportando al diseño del marco. El país lo ha tomado como un proceso que debe ser medido. Paralelamente, se está en el análisis de las cualificaciones de la Educación Superior y en los mecanismos de integración.

4.3.4.

Chile: de camino a un Marco Nacional de Cualificaciones

En este país sudamericano, los miembros del Consejo Nacional de Educación presentaron, en mayo de 2014, el documento *Hacia un marco de cualificaciones para Chile* (CNE, 2014), en el que colaboraron expertos nacionales constituidos en un grupo de trabajo.

Se buscaba formular una propuesta de política pública en materia de cualificaciones que definiera un marco conceptual y aportara orientaciones concretas sobre las estrategias y pasos a seguir en el diseño de un MNC para su aplicación en los ámbitos educativo y laboral.

Se reproduce a continuación un fragmento revelador de dicho informe sobre el camino que recorre Chile hacia el MNC:

«El consiguiente trabajo de análisis y reflexión sirvió para identificar algunos de los obstáculos de índole cultural, legal y reglamentaria que sería necesario superar para lograr ese objetivo. Sin embargo, puso también en evidencia las considerables ventajas que podrían derivarse de un MNC.

»En el ámbito educativo, el MNC determina una mayor transparencia de los títulos y grados otorgados por las instituciones de Educación Superior, estableciendo los conocimientos y habilidades asociados a cada uno de ellos. De esta manera, el marco favorece la pertinencia de los programas de estudio y constituye un gran aporte a los procesos de aseguramiento de la calidad. Asimismo, facilita la articulación entre los subsistemas técnico-profesional y universitario, lo que posibilita una mayor movilidad estudiantil entre ellos. También favorece la reinserción en el ámbito educativo de personas que desean continuar estudiando después de un lapso en el que han ejercido algún trabajo. Igualmente, ayuda a encontrar empleo a aquellas personas que desean ingresar al ámbito laboral después de haber interrumpido sus estudios a nivel terciario.

»En el ámbito del trabajo, un MNC es de gran utilidad para las

personas que desean cambiar de empleo o ingresar a un programa de estudios para adquirir nuevas competencias, dado que permite certificar su nivel de conocimientos en una determinada materia. Este aspecto también favorece a quienes han aprendido una profesión de manera informal. El reconocimiento y validación de sus competencias les permite postular a mejores empleos o ingresar a un programa educativo formal para ampliar o perfeccionar sus conocimientos. A su vez, esto mejorará sus posibilidades de encontrar, más adelante, un empleo bien remunerado. »En este sentido, tanto en el ámbito laboral como en el educativo, la existencia de un MNC no solo ayuda a promover el concepto de aprendizaje para toda la vida, sino que supone un poderoso estímulo hacia la superación personal, un mecanismo que contribuye a la movilidad social y a la inclusión. Por tanto, representa un aporte significativo al desarrollo social».

La propuesta de MNC es fruto de la discusión en Chile sobre el desarrollo de un marco de cualificaciones, que se remonta al menos una década atrás en los ámbitos del diseño y los prototipos para sectores determinados (Solís, Castillo y Undurraga, 2013). Parte de la experiencia del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP), en concreto el de MECESUP «Diseño de un Marco de Cualificaciones Títulos y Grados par la Educación Superior en Chile», coordinado por ocho universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH); el Programa ChileCalifica y los marcos de cualificaciones propuestos por el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP), y el desarrollado para la industria de la minería por parte de la Fundación Chile.

El sistema de Educación Superior chileno está desarticulado y ha experimentado un proceso de masificación. Ambos hechos han generado la necesidad de organizar mejor su oferta formativa. En este contexto, las universidades del CRUCH, impulsadas por el programa MECESUP (CRUCH, 2013), presentaron en 2007 un proyecto al segundo concurso del Fondo de Innovación Académica (FIAC) con el objetivo de diseñar un marco de cualificaciones que organizara y articulara los títulos y grados dentro del país, y vinculara la formación educacional chilena con la de otros países de Europa y EE UU. También buscaba asegurar la calidad de la educación, sobre todo porque se estaba avanzado en el proceso de acreditación y en un sistema de créditos transferible entre universidades.

De acuerdo al estudio de Lemaitre, los resultados del proyecto MECESUP permitieron proponer el desarrollo de un marco de cualificaciones (Lemaitre, 2010) capaz de:

- » Abordar los déficits del sistema de Educación Superior chileno, así como la normativa que rige los títulos y grados, la transparencia de lo que significa cada uno de estos certificados en términos de logros de aprendizaje, la articulación entre los subsistemas, la relevancia y pertinencia de las titulaciones, el fortalecimiento de la calidad y la articulación de los títulos y grados con el mundo del trabajo.
- » Permitir la articulación entre los sectores de la educación y la capacitación, particularmente entre la Formación Técnica y la Educación Superior.
- » Describir los niveles en términos de resultados de aprendizaje que

den cuenta de lo que la persona debe saber, comprender y ser capaz de hacer al término del programa de estudios o de la capacitación.

- » Fortalecer mediante políticas públicas la Educación Técnica Vocacional, bajo una perspectiva tendente al aprendizaje a lo largo de la vida.
- » Promover y lograr la discusión, el análisis y el consenso de los actores clave en el tema de las cualificaciones.
- » Proponer la agregación de actitudes o competencias blandas que están siendo consideradas en los nuevos diseños curriculares del sistema educativo superior y que son valoradas por el mundo del trabajo.



El sistema de Educación Superior chileno está desarticulado y ha experimentado un proceso de masificación. Ambos hechos han generado la necesidad de organizar mejor su oferta formativa



Por su parte, el programa ChileCalifica tuvo como objetivo principal establecer las bases para la instalación de un sistema de formación permanente que redujera las brechas entre la educación y el trabajo (ChileCalifica, 2010). Para ello, ChileCalifica implementó estrategias que permitieran:

1. Vincular el sector formativo con el productivo mediante la conformación de redes.
2. Proporcionar oportunidades de progreso a lo largo de la vida, por medio del diseño de itinerarios de formación técnica y programas curriculares conectados.
3. Promover el establecimiento de la Ley del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (SNCLL), que permita reconocer las competencias laborales de las personas, independientemente de la forma en que hayan sido adquiridas.

Para ello, de acuerdo con la experiencia obtenida, se propuso realizar una propuesta estratégica, conceptual y metodológica validada, que pudiera ser usada como referente para el desarrollo de un marco de cualificaciones. Su implementación fue realizada en el sector minero, estableciendo los niveles y sus respectivos descriptores para la educación técnica, desde el nivel de Oficio hasta Técnico Superior. Se propuso igualmente una estructura de marco con ocho niveles cuyos descriptores tienen cuenta de distintas cualificaciones sobre la base de conocimiento, competencias comunicacionales, competencias técnicas y profesionales, autonomía y responsabilidad, y habilidades.

Este proyecto concluyó que:

- » La construcción de un marco de cualificaciones resulta pertinente en la medida en que cumpla una función ordenadora y normativa, que se dirija al aseguramiento de la calidad, estableciendo reglas y procedimientos comunes para todas las cualificaciones, y que establezca un firme control sobre la forma en que se diseñan dichas cualificaciones.
- » Un MNC debe permitir la articulación entre los segmentos educativos y formativos, y entre estos y las necesidades del desarrollo productivo, a fin de facilitar el avance de las personas en sus itinerarios formativos.
- » La construcción de un marco de este tipo es un desafío que requiere de una decisión política de Estado, pues hará falta más de un período de gobierno para la construcción e instalación de un MNC, debido a sus implicancias en los intereses de los usuarios y proveedores del sistema educativo de formación.

La evaluación posterior de las personas vinculadas a esta experiencia es que el diseño de cualificaciones resultó muy académico, desvinculado del sector productivo, sin participación efectiva y permanente de las empresas ni de sus trabajadores, y sin vinculación real con el sector de la capacitación laboral. Todo ello hizo que el marco diseñado no tuviera una aplicación práctica y no resultara apropiado ni usado por la industria.

Por su parte, el proyecto de marco de cualificaciones desarrollado por el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP) se dirigió al sector económico de administración y negocios. Se diseñó una propuesta de marco a nivel nacional, relacionándola luego con un marco específico del INACAP que se vinculara con el nacional. Para el logro de este objetivo, se constituyó un comité técnico que validara internamente las decisiones. También se llevó a cabo un análisis de la oferta interna del INACAP y de su vinculación con la enseñanza media técnico-profesional y su sistema académico, para contar con instrumentos complementarios a un marco de esta naturaleza.

Los resultados del proyecto permitieron concluir que:

- » Se debe considerar tanto el sector educativo como la formación continua.
- » La descripción de los niveles de aprendizaje debe ser lo bastante amplia como para incluir futuras credenciales, fundamentalmente títulos.
- » La oferta del sector de formación y capacitación debe ser analizada en mayor profundidad, ya que las horas de los programas no son equivalentes al nivel de aprendizaje que se logra. Puede haber programas con la misma cantidad de horas, pero que dan cuenta de diferentes credenciales.
- » Es primordial contar con perfiles ocupacionales validados por los sectores económicos, de modo que se puedan ir ubicando las competencias en los niveles de aprendizaje.
- » Se debe contar con una mesa técnica y una validación política para la adecuada implementación de un marco, así como con un sistema académico con procesos y procedimientos claros y definidos, ya que ellos fortalecen y dan sentido al marco de cualificaciones.

La Fundación Chile y el Consejo Minero elaboraron un proyecto de marco de cualificaciones para el sector de la minería a

nivel nacional (Consejo de Competencias Minero, 2013). Se buscaba generar una articulación entre la formación y las necesidades del sector productivo, debido a los nuevos desafíos de dicho mercado laboral para su crecimiento y expansión. Como base del proyecto se usó el marco de cualificaciones de Australia, si bien solo se tomaron en cuenta cinco niveles (los relativos a la formación técnica). Los perfiles fueron ubicados de acuerdo con los procesos principales de la industria y el nivel de aprendizaje definido, tratando de mantener una coherencia entre los diferentes niveles y competencias.

Esta iniciativa resulta destacable debido a que se trató de un marco consensuado y aplicado con y en el mundo productivo. Se deberá ir realizando un seguimiento para analizar los impactos y la efectividad de su uso, pues uno de los sesgos que genera el levantamiento de marcos sectoriales en ausencia de un marco nacional de referencia es que se tiende a enfocarse más en la gestión empresarial y sectorial de los recursos humanos, antes que en la consecución de cualificaciones que permitan la movilidad y el desarrollo de itinerarios laborales, ya sea horizontal o verticalmente.

El Marco Nacional de Cualificaciones chileno, promovido desde el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (SNCCCL) y, en concreto, desde ChileValora, cuenta con más de 400 perfiles profesionales correspondientes a 21 sectores productivos. Puede considerarse de hecho como un catálogo de cualificaciones del SCNP, si bien su objetivo básico es el de servir a los procesos de validación de competencias adquiridas a través de aprendizajes no formales. Como en el caso de otros países, ChileValora está actualmente procediendo, a través de los Organismos Sectoriales de Competencias Laborales (OSCLL), a una reorganización de este catálogo de perfiles profesionales, orientada a optimizar su estructura y proyectar su crecimiento en torno a las ocupaciones identificadas y demandadas por el mercado del trabajo.

También debe considerarse el catálogo de profesiones establecido desde el MEC-EQF que, con el fin de elaborar currículos de la Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP), incluye 46 especialidades correspondientes a 14 sectores productivos.

El desarrollo del marco de cualificaciones que está impulsando el Consejo Nacional de Educación chileno resulta necesario para avanzar en la articulación e integración de los diversos catálogos o clasificaciones de perfiles profesionales existentes, ya sea dentro del propio sistema educativo, para que se produzca permeabilidad entre sus diversos niveles y modalidades, o fuera de él (otras vías de aprendizaje).

4.3.5. Programa EuroSocial II: Sistemas Nacionales de Cualificaciones en ocho países

El Programa Eurosocial II realizó un análisis comparado de la realidad de los Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales (SNCP) en los ocho países iberoamericanos que participan en esta acción: Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Paraguay, Perú y Uruguay. Este estudio permitió observar los diferentes ni-

veles de desarrollo de cada uno de sus MNC. En algunos países se han desarrollado marcos sectoriales; en otros, catálogos o procesos de certificación de competencias, pero no están claramente establecidos los marcos.

Una vez tratados los casos de Colombia y Chile, se resume a continuación lo más relevante de este informe.

Según el análisis comparado de la situación actual del SNCP en los ocho países latinoamericanos (Blas, 2012) con carácter general, casi todos los países analizados disponen de algún catálogo o clasificador, o de alguna clasificación de las ocupaciones. De hecho, varios de ellos disponen de más de uno; en varios casos, alguno de estos catálogos son o pueden llegar a constituirse en embriones del catálogo del SNCP. Con todo, son realmente muy pocos los países que disponen de un catálogo (o marco nacional) de cualificaciones profesionales (o normas de competencia) propiamente dichas.

En todos los casos en los que se han elaborado perfiles profesionales desde el enfoque de la competencia profesional, se han seguido procedimientos semejantes y metodologías similares. Para ello, se han utilizado mesas, organismos, talleres y comités sectoriales. El desarrollo del trabajo técnico —y del diálogo social orientado al consenso y al acuerdo— para establecer los perfiles o cualificaciones se ha desarrollado en dichos ámbitos, a cargo de técnicos expertos procedentes del sector productivo correspondiente, representantes de los empresarios, de los sindicatos, de la Administración pública, de las cámaras de comercio, etc.

La composición de estos organismos sectoriales, así como sus ritmos y procesos de trabajo, obviamente varían entre los distintos países; pero la filosofía que subyace es similar. El establecimiento de las cualificaciones o perfiles profesionales requiere un trabajo:

- » Esencialmente técnico: que procure su correspondencia con los requerimientos para el desarrollo de los procesos productivos de cada sector.
- » Social: que involucre a los agentes sociales.
- » Político: que comprometa a la Administración en una determinada política de cualificaciones.

En cuanto a la metodología aplicada, también parece que, en casi todos los casos, al elaborar normas de competencias o perfiles profesionales se ha utilizado el análisis funcional. En los diferentes países se manifiesta la necesidad de disponer de expertos en análisis funcional, capaces de formar a los técnicos que participan en las mesas sectoriales; lo cual hace suponer que la aplicación de esta metodología no siempre se ha realizado con las suficientes garantías, debido a la carencia de suficientes expertos conocedores de ella.

La mayoría de los países que han iniciado la elaboración y establecimiento de cualificaciones o perfiles profesionales (normas de competencias) lo han hecho mediante la selección de sectores productivos en dos fases. En casi todos los países empiezan a existir catálogos de perfiles profesionales, de normas de competencias o de cualificaciones elaborados desde el enfoque de la competencia profesional. Salvo en los casos de Colombia y

Chile —que disponen ya de un catálogo bastante desarrollado—, en el resto de los países todavía esto es parcial, y se limita generalmente a sectores productivos considerados prioritarios o más susceptibles de admitir este moderno enfoque del desempeño laboral y profesional.

En numerosos casos, los catálogos de perfiles profesionales —definidos según la competencia profesional— son promovidos tanto desde la Administración laboral (Ministerio de Trabajo o similares) como desde la Administración educativa (Ministerio de Educación). Los expertos en esos países consideran necesario integrar los catálogos, de forma que exista un único referente para el mercado laboral, para elaborar ofertas formativas, para los procesos de evaluación y reconocimiento de la competencias, etc.

En general, ese proceso de integración encuentra dificultades y obstáculos. Las reuniones de comités interdepartamentales intentan avanzar en la integración de catálogos. Que corresponda al Ministerio de Trabajo o al de Educación (o incluso a una tercera entidad) el liderazgo para implementar el catálogo de cualificaciones es algo que corresponde determinar a cada país, en función de la atribución de competencias que se haya establecido en su política de cualificaciones, o de formación y capacitación profesional. Parece oportuno definir criterios o identificar medidas que contribuyan al proceso de coordinación o integración de los catálogos de cualificaciones o perfiles profesionales, o normas de competencias vigentes, pues todos los interlocutores consultados sobre esta cuestión coinciden en reconocer su interés y necesidad.

En definitiva, dos parecen ser las tareas más urgentes relacionadas con la contribución de los sistemas formativos al establecimiento e implementación de un SNCNP. En primer lugar, allá donde está pendiente, la creación y/o el desarrollo de un Marco Nacional de Cualificaciones Profesionales (con un catálogo de perfiles profesionales) que permita la elaboración de contenidos formativos y currículos a partir de dichas cualificaciones.

En segundo lugar, reforzar las relaciones interdepartamentales entre Educación y Trabajo, a fin de conseguir una articulación y/o, en su caso, integración de los diseños y de las ofertas formativas de los respectivos sistemas formativos que gestionan.



En los 8 países iberoamericanos analizados se ve necesario disponer de expertos en análisis funcional, capaces de formar a los técnicos que participan en las mesas sectoriales

4.3.6.

Caribe Vocational Qualifications (CVQ): Marco Regional de Cualificaciones ETFP CARICOM

Los países de habla inglesa del Caribe acordaron en 2012 un marco regional de cualificaciones para los niveles correspondientes a la Educación Técnica y Formación Profesional (por sus siglas en inglés, TVET).

Su objetivo es facilitar una mayor movilidad en ese ámbito geográfico y dar respuesta a la necesaria ventaja competitiva. Hay que mencionar que algunos de esos países, como Trinidad y Tobago, ya contaban con sus propios marcos de cualificaciones profesionales.

En estos países la Educación Superior universitaria está concentrada en la Universidad de las West Indies (IWI) —con sedes en Jamaica, Barbados, y Trinidad y Tobago—, y recientemente, en la Universidad de Trinidad y Tobago. Por esta razón, el foco de desarrollo en esta subregión se concentra en la educación terciaria, principalmente en una oferta técnica y profesional de corta duración.

La Comunidad del Caribe (CARICOM) y la Asociación Caribeña de Agencias Nacionales de Formación (CANTA) adoptaron, el 22 de septiembre de 2014, la Estrategia Regional de la ETFP CARICOM para el Desarrollo de la Fuerza Laboral y la Competitividad Económica. Con financiación del Gobierno de Canadá, la estrategia se desarrolló tras extensas consultas con más de 350 actores de los Estados miembros de CARICOM. Fue aprobada por el Consejo para el Desarrollo Humano y Social, en sus reuniones 24.^a y 26.^a.

La nueva estrategia está guiando los planes de acción en los Estados miembros según estos implementan el marco de cualificaciones regional, llamado Caribe Vocational Qualification (CVQ), y a medida que fortalecen la oferta de educación técnica y formación profesional. Esta estrategia establece la gran importancia del capital humano en unos momentos en que se trata de forjar la convergencia en la Economía y Mercado Único del Caribe (CSME), con la libre circulación de ciudadanos cualificados y certificados.

Así, la Estrategia Regional de la ETFE ofrece un marco para orientar a los Estados miembros de CARICOM en el desarrollo de las políticas para atraer las inversiones extranjeras y

Gráfico 11. Países miembros del CARICOM



nacionales, favorecer el empleo decente y desarrollar una fuerza de trabajo calificada.

El desarrollo de la estrategia y su impulso fueron apoyados por el Programa de Educación para el Empleo de CARICOM (C-EFE), lanzado en marzo de 2012. Es un programa de la Asociación Caribeña de Agencias Nacionales de Formación (CANTA) en colaboración con la Asociación de Instituciones Terciarias del Caribe (ACTI).

El programa está hoy día activo en doce países: Antigua y Barbuda, Barbados, Belice, Dominica, Granada, Guyana, Jamaica, San Cristóbal y Nieves, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Surinam, y Trinidad y Tobago (CANTA, 2014). Cada uno de los países está definiendo su propio marco, de modo que el CVQ les sirve para la comprensión mutua y la movilidad de los estudiantes y trabajadores entre estos pequeños estados.

A modo de ejemplo figura a continuación la *Tabla 23* que compara el Marco Nacional de Cualificaciones de Barbados con el marco europeo, el marco transnacional de cualificaciones de los países de la Commonwealth y el marco de cualificaciones del Caribe.

4.3.7.

Aproximación a un marco regional: la Red de Institutos de Formación Profesional (IFP) de Centroamérica y República Dominicana

Los siete Institutos de Formación Profesional de esta subregión son los siguientes:

- » El Instituto Nacional de Aprendizaje de Costa Rica (INA).



Hay que mencionar que países de CARICOM, como Trinidad y Tobago, ya contaban con sus propios marcos de cualificaciones profesionales

- » El Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano de Panamá (INADEH).
- » El Instituto Nacional de Formación Profesional de Honduras (INFOP).
- » El Instituto de Formación Técnico Profesional de República Dominicana (INFOTEP).
- » El Instituto Nacional Tecnológico de Nicaragua (INATEC).
- » El Instituto Técnico de Capacitación y Productividad de Guatemala (INTECAP).
- » El Instituto Salvadoreño de Formación Profesional de El Salvador (INSAFORP).

Tabla 23. Comparativa del MNC de Barbados con otros marcos (*en inglés*)

Level	European Qualification Framework	Level	BARBADOS QUALIFICATION FRAMEWORK	Level	Trans National Qualification Framework	Level	CARICOM Qualification Framework
8	Doctoral Degree City & Guilds Senior Award Fellowship	8	Doctoral Degree	10	Doctoral Degree	10	Doctoral Degree
7	Masters Degree	7	Masters Degree	9	Masters Degree	9	Masters Degree
6	Bachelor Degree with Honours Professional	6	Post Graduate Diploma Post Graduate Certificate	8	Post Graduate Diploma Post Graduate Certificate Bachelor Degree with Honours	8	Post Graduate Diploma
5	Bachelor Degree	5	Bachelor Degree	7	Bachelor Degree Graduate Diploma Graduate Certificate	7	Bachelor Degree
4	Higher Diploma	4	Associate Degree	6	Advanced/Higher Diploma Associate Degree	6	Associate Degree
		3	Diploma Advanced Certificate	5	Diploma	5	Diploma
3	Advanced Certificate	2	Certificate II	4	Advanced Certificate	4	Advanced Certificate
2	Junior Certificate	1	Certificate I	3	Certificate III	3	Certificate III
1	Lower Secondary		Access II	2	Certificate II	2	Certificate II
			Access I	1	Certificate I	1	Certificate I

Fuente. Barbados Accreditation Council (BAC).

Desde el 2004, estas instituciones decidieron organizarse en una red⁹ con el objeto de trabajar de manera conjunta para establecer programas de cooperación e intercambio técnico, e intensificar el trabajo conjunto con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento de la Formación Profesional (CINTERFOR). El coste de las acciones comunes emprendidas es cubierto por las propias instituciones.

La Red IFP desarrolla proyectos subregionales estratégicos con la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) y el Programa de Formación Ocupacional e Inserción Laboral (FOIL) de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Desde su constitución, dicha red ha trabajado en metodologías regionales y en la elaboración de normas técnicas de competencia laboral y diseños curriculares regionales, así como en sistemas de evaluación de competencias.

La Red IFP tiene algunas características propias de los marcos regionales de cualificaciones, pues participan en ella varios países y busca definir normas de competencia comunes, clasificadas en niveles de cualificación y expresadas como resultados de aprendizaje. Ahora bien, solo afecta a determinadas profesiones y tampoco cubre todos los niveles de cualificación. Se trata, además, de una red de institutos, no de países, que cooperan en un marco de colaboración voluntaria, sin que existan leyes ni decretos que lo sustenten. Por ello, el esfuerzo es importante, pero su sostenibilidad e impacto —a nivel nacional y regional— son bajos.

4.4.

Marco de cualificaciones para la Educación Superior: aproximación en Centroamérica

Los marcos de cualificaciones desempeñan también un papel fundamental en el desarrollo de los sistemas de Educación Superior, pues facilitan la movilidad y el reconocimiento de las cualificaciones, algo importante para quienes hacen uso de ellas, en particular los estudiantes y los empleadores.

En América Latina se han desarrollado diferentes iniciativas, a través de proyectos de cooperación, intentando promover un marco regional de cualificaciones similar, de algún modo, al Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (MC-EEES) que, a su vez, ha llevado a que se promuevan marcos nacionales en diversos países.

Los marcos de cualificaciones se han trabajado en muchos países. En Europa, los 27 países de la Unión Europea, además de Noruega, Islandia, Croacia, Serbia, Macedonia, Liechtenstein y Turquía, han construido o están construyendo Marcos Nacionales de Cualificaciones. En Canadá, Australia y Nueva Zelanda se ha trabajado también en este campo. En América Latina, Chile ha sido el pionero en los marcos de cualificaciones y en México se han realizado esfuerzos importantes hacia la construcción de un marco de cualificaciones.

NOTA

9. Página web de la Red IFP: www.redifp.net/web/2013-11-28-04-04-17/red-ifp-s

4.4.1.

Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (MC-EEES)

La Conferencia de ministros europeos de Educación Superior, celebrada en Bergen el 19 y 20 de mayo de 2005, tomó la decisión de adoptar un marco comprensivo de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior, construido sobre los denominados «Descriptor de Dublín». Este marco contempla la existencia de tres ciclos y permite, en cada contexto nacional, la posibilidad de ciclos intermedios. Cada uno de ellos debe ir caracterizado mediante descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje e incluir una cuantificación orientativa de los créditos que se deben asignar.

El denominado proceso de Bolonia, cuyo nombre se debe a la firma del Acuerdo de Bolonia en el año 1999 —aunque al mismo le han seguido posteriores desarrollos y ratificaciones en sucesivas Cumbres Ministeriales: Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005 y Londres, 2007—, es por encima de todo el compromiso de diseñar y poner en marcha un marco de cualificaciones para la Educación Superior comparable con su equivalente europeo. El proceso de articulación debe incluir la elaboración metódica del mapa de cualificaciones nacionales (sus niveles, resultados de aprendizaje y descriptores) identificando los descriptores de ciclo para el marco integrador europeo.

De acuerdo al informe *Un Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior*, del Grupo de Trabajo de Bolonia sobre Marcos de Cualificaciones, publicado en febrero de 2005 (GTBMC, 2005), una *cualificación* se define como «cualquier título, diploma u otro certificado emitido por una autoridad competente que da fe de que se han alcanzado unos resultados de aprendizaje, normalmente tras haber completado con éxito un plan de estudios de Educación Superior reconocido».

El informe anterior cita la sección 1.2. del texto «Using Learning Outcomes» del Reino Unido, preparado para el seminario sobre Bolonia celebrado en Edimburgo el 1 y 2 de julio de 2004. Allí se reafirma que los marcos de cualificaciones están basados en el concepto de *resultados de aprendizaje*, definidos como «las destrezas, los conocimientos y las competencias [desarrolladas] a lo largo de un continuo de niveles formativos», o bien de forma alternativa como un «enunciado de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda o sea capaz de hacer al término de un período de aprendizaje».

La estructura de cuatro niveles se ha generalizado en la Educación Superior: Ciclo Corto, Grado, Máster, y Doctorado. Los Créditos de Educación Superior (ECTS) son la unidad de medida que está permitiendo que los estudiantes puedan cursar etapas de sus estudios en diferentes universidades y que sus aprendizajes sean reconocidos.

Características definitorias de un marco de cualificaciones de la Educación Superior

» Constituye un referente de lo deseable para los graduados de la Educación Superior, sin pretender ser preceptivo, irreversible o de acatamiento obligatorio.

- » Es lo suficientemente versátil y adaptable para incluir descripciones de cualificaciones de todos los países que acuerdan establecerlo.
- » Está limitado a los grados académicos de la Educación Superior.
- » Incluye todos los grados académicos otorgados por la Educación Superior. Para cada cualificación (o grado académico), muestra los resultados de aprendizaje esperados.
- » Establece los resultados de aprendizaje deseables, genéricos por cualificación, es decir, los que posee un graduado de un grado académico determinado, sin especificar su carrera.
- » Muestra la interrelación entre las diferentes cualificaciones (grados académicos).

Ventajas e importancia de la construcción de un Marco de Cualificaciones de Educación Superior

- » Brinda una mayor comparabilidad, legibilidad, transparencia y coherencia entre los sistemas de Educación Superior.
- » Encausa la Educación Superior hacia los resultados de aprendizaje, sustituyendo la visión tradicional enfocada en los contenidos, los profesores, la infraestructura y los insumos. Esto ayuda al necesario giro de la lógica de la enseñanza a la lógica del aprendizaje.
- » Impulsa el fortalecimiento de la calidad de la Educación Superior mediante la producción de indicadores de resultado asociados a la definición, clara y manifiesta, de los resultados del aprendizaje.
- » Permite una mayor movilidad de los estudiantes de Educación Superior, tanto dentro de sus países como en el extranjero.
- » Faculta una mayor movilidad laboral de los graduados y una mayor movilidad académica de los alumnos y profesores.
- » Promueve la deseada internacionalización del currículo universitario.
- » Estimula la articulación de las diferentes cualificaciones de la Educación Superior, permitiendo el reconocimiento de aprendizajes previos, bajo la premisa de que el estudiante no debe cursar asignaturas cuyos contenidos ya domina.
- » Ayuda a armonizar el currículo de carreras específicas y facilita esfuerzos de diseño y rediseño de planes de estudio universitarios.
- » Articula los planes de estudio universitarios con el mundo del trabajo mediante el contacto de la Educación Superior con empleadores, entidades gremiales y colegios profesionales.

Descriptor de resultados de aprendizaje, incluyendo las competencias

La especificación de resultados es un elemento clave en los marcos de cualificaciones. Existen varios modos de categorizar y especificar los resultados del aprendizaje comunes a todos aquellos que han obtenido un tipo particular de titulación. Para satisfacer los objetivos de transparencia, reconocimiento y movilidad, la estructura de ciclos presentada a través de Bolonia debía detallarse aún más en lo que respecta a los resultados de dichos ciclos.

Los **Descriptor de Dublín**, de diciembre de 2004, se han desarrollado como un conjunto y con la intención de que cada uno sea interpretado con referencia a los demás. El objetivo fundamental es utilizarlos en el alineamiento de cualificaciones y, por tanto, de marcos nacionales. Los propios marcos nacionales pueden contar con elementos o resultados adicionales, y pueden tener funciones más detalladas y específicas.



Una cualificación se define como cualquier título, diploma u otro certificado emitido por una autoridad competente que da fe de que se han alcanzado unos resultados de aprendizaje



Los Descriptores de Dublín se han elaborado sobre los elementos siguientes:

- » Conocimiento y comprensión.
- » Aplicación de conocimientos y comprensión.
- » Elaboración de juicios.
- » Habilidades de comunicación.
- » Habilidades de aprendizaje.

Los Descriptores de Dublín incluyen:

» Las cualificaciones que indican que se ha concluido el Ciclo Corto de Educación Superior (dentro de o vinculado al primer ciclo) se conceden a aquellos estudiantes que:

- Hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general y que suele corresponder a un nivel que se sustenta en libros de texto avanzados; tales conocimientos ofrecen una base de apoyo para un campo de trabajo o formación profesional, para el desarrollo personal y para estudios posteriores de finalización del Primer Ciclo.
- Puedan aplicar sus conocimientos y su comprensión de estos en contextos laborales
- Posean la capacidad de identificar y emplear datos para formular respuestas a problemas bien definidos, concretos y abstractos.
- Sean capaces de comunicar sus conocimientos, habilidades y actividades a sus iguales, supervisores y clientes.
- Posean unas habilidades de aprendizaje que les permitan emprender estudios posteriores con cierta autonomía.

» Las cualificaciones que indican la consecución del Primer Ciclo se conceden a los alumnos que:

- Hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general y que suele corresponder a un nivel que, aunque se sustenta en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos de vanguardia de su área de estudio.
- Sepan aplicar sus conocimientos de un modo que demuestre un enfoque profesional en su trabajo o vocación, y que posean las competencias que suelen demostrarse mediante la

elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

- Posean la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente, dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público, ya sea especializado o no especializado.
- Hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

» Las cualificaciones que indican la consecución del Segundo Ciclo se conceden a alumnos que:

- Hayan demostrado poseer y comprender conocimientos que se basan en los típicamente asociados al Primer Ciclo, y los amplíen y/o intensifiquen, lo que les aporta una base o posibilidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
- Sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
- Sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- Sepan comunicar sus conclusiones —y los conocimientos y razones últimas que las sustentan— a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- Posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

» Las cualificaciones que indican la consecución del Tercer Ciclo se conceden a los alumnos que:

- Hayan demostrado una comprensión sistemática de un área de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicha área.
- Hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica.
- Hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que una parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional.
- Sean capaces de análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.
- Sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento.
- Se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

4.4.2.

Un ejemplo nacional: Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)

El Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, modificado por el RD 96/2014, estableció el MECES y la descripción de sus niveles, cuya finalidad es permitir la clasificación, comparabilidad y transparencia de las cualificaciones de la Educación Superior en el sistema educativo español. El MECES es un instrumento internacionalmente reconocido, que permite la nivelación coherente de todas las cualificaciones de la Educación Superior para su clasificación, relación y comparación y que sirve, asimismo, para facilitar la movilidad de las personas en el Espacio Europeo de Educación Superior y en el mercado laboral internacional.

Se establecen los siguientes términos

a) Cualificación: cualquier título, diploma o certificado emitido por una institución educativa que acredita que una persona ha adquirido un conjunto de resultados del aprendizaje, después de haber superado satisfactoriamente un programa de formación en una institución legalmente reconocida en el ámbito de la Educación Superior.

b) Resultado del aprendizaje: aquello que se espera que un estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer.

c) Nivel (en un marco de cualificaciones): el referente definido en términos de descriptores genéricos para la clasificación de las diferentes cualificaciones de la Educación Superior. Se expresa en resultados del aprendizaje a los que se puede adscribir, mediante la oportuna comparación, una cualificación concreta.

d) Descriptor: colección de resultados del aprendizaje que caracteriza a un determinado nivel en un marco de cualificaciones.

El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior se estructura en cuatro niveles. La denominación de cada uno de ellos es acorde con los Descriptores de Dublín.

Tabla 24. Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)

Niveles	Cualificaciones
1 Técnico Superior	Técnico Superior de Formación Profesional Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño Técnico Deportivo Superior
2 Grado	Título de Graduado Título Superior de las Enseñanzas Artísticas Superiores
3 Máster	Título de Máster universitario Título de Máster en Enseñanzas Artísticas Título de Graduado de, al menos, 300 Créditos de Educación Superior (ECTS), que comprenda, al menos, 60 créditos ECTS de nivel de Máster, y que este nivel de cualificación se haya obtenido mediante resolución del Consejo de Universidades
4 Doctor	Título de Doctor

4.4.3.

Propuesta de Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MC-ESCA)

El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), en colaboración con el proyecto «Alfa PUENTES: Hacia un Marco de Cualificaciones en la Educación Superior de América Latina», se propuso construir un Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MC-ESCA), bajo los auspicios de la Asociación Europea de Universidades (EUA) como institución coordinadora.

La metodología seguida parte de una fase preparatoria, en la que se hizo una síntesis de los sistemas de Educación Superior de los países participantes en el estudio: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá. En esta primera etapa, se elaboraron cuadros que sintetizan los elementos descriptivos derivados de la normativa vigente en cada país: nivel; requisitos de estudios previos; duración; créditos; requisitos de graduación; nombre del título de egreso; habilitación académica y/o profesional.

Una cualificación corresponde en Centroamérica al denominado grado académico, como por ejemplo, los de Licenciatura, Maestría o Doctorado, entre otros. El concepto de resultados de aprendizaje incluye también el *saber ser* como elemento integrador de las capacidades profesionales y académicas que deberían caracterizar a un ciudadano centroamericano (Green, 2013).

Los descriptores son elementos clave que caracterizan a los niveles del marco de cualificaciones, ejemplifican la naturaleza y características de la cualificación en cada nivel, y su comparación demuestra el cambio de un nivel a otro. Proporciona puntos claros de referencia en cada nivel y describe los resultados de aprendizaje que cubren la mayoría de las cualificaciones existentes.

Para el trabajo en los grupos de enfoque se definieron descriptores en cada país, con el propósito de orientar las contribuciones de los académicos participantes. Los descriptores utilizados fueron los siguientes (ver *Tabla 25*).

Tabla 25. Descriptores usados en los países del proyecto Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MC-ESCA)

Descriptores usados en El Salvador y Guatemala	Descriptores usados en Honduras y Nicaragua
<ul style="list-style-type: none"> › Conocimientos, genéricos y específicos › Habilidades y destrezas, genéricas y específicas › Valores y actitudes 	<ul style="list-style-type: none"> › Dominio de conocimientos de la profesión › Metodología de la profesión › Investigación e innovación › Liderazgo y gestión › Comunicación › Trabajo colaborativo › Ética profesional › Responsabilidad social

A partir de la comparación de los descriptores que se usaron en los grupos de enfoque y los usados en el Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (MC-EEES), se propusieron los siguientes descriptores (ver *Tabla 26*).

La metodología general de trabajo para la construcción del MC-ESCA fue un proceso continuo constituido por aproximaciones sucesivas, a través de una serie de etapas:

A. Etapa preparatoria: consistió en consultar y analizar los referentes importantes acerca del tema: los marcos europeo y español de cualificaciones de la Educación Superior, los Descriptores de Dublín, el Proyecto Tuning, “6x4 UEALC” (proyecto que abarca la Unión Europea, América Latina y el Caribe en un plan de navegación alrededor de estos 4 ejes y 6 profesiones), la normativa de Educación Superior de cada país y los planes de estudio de las carreras seleccionadas.

B. Conceptualización del marco: se trabajó con grupos focales para identificar competencias y/o resultados de aprendizaje asociados con los planes de estudio. Para ello, en cada país, en 2012 y 2013, fueron convocados académicos que conocieran el campo laboral de los profesionales egresados y el plan de estudios vigente. En febrero de 2013, se realizó un taller en

Tabla 26. Definición de descriptores del proyecto Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MC-ESCA)

Descriptor	Definición
Saberes disciplinares y profesionales	Comprensión de los principios, marcos teóricos, conceptuales, epistemológicos, axiológicos, metodológicos y técnicos relacionados con campos disciplinares, multidisciplinares, interdisciplinares o profesionales específicos.
Aplicación de conocimientos, análisis de información y resolución de problemas e innovación	Habilidad para poner en práctica los conocimientos en situaciones o tareas particulares; analizar críticamente la información disponible; plantear, abordar y aportar alternativas y soluciones a problemas en distintos contextos y complejidad, e innovar cuando el contexto lo demande.
Autonomía, responsabilidad personal, profesional, social y toma de decisiones	Independencia para la toma de decisiones en los ámbitos personal y profesional, tomando en cuenta sus impactos en los seres humanos y el ambiente, en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales; habilidad para gestionar el propio aprendizaje.
Comunicación	Habilidad para estructurar argumentos y mensajes adecuados a diversos públicos y comunicarlos con claridad, rigurosidad y precisión, haciendo un uso apropiado de los lenguajes verbales, gráficos y multimedia, en distintas lenguas.
Interacción profesional, cultural y social	Habilidad para trabajar y colaborar con grupos profesionales y multiculturales con vistas a la realización de tareas y proyectos, o a la resolución de problemas; habilidades gerenciales o directivas para involucrar, motivar y conducir grupos hacia el logro de metas y objetivos.

Costa Rica donde se identificaron los resultados de aprendizaje de egreso comunes a los seis países centroamericanos por cada uno de los descriptores propuestos en los niveles de Licenciatura, Maestría y Doctorado. También se elaboró una primera aproximación de los resultados de aprendizaje del Marco de Cualificaciones de la Educación Superior Universitaria Centroamericana para los niveles de Licenciatura, Maestría y Doctorado, desde la visión académica.

C. Definición de propuesta: Resultados de aprendizaje para licenciatura, maestría y doctorado Una aproximación desde la visión académica¹⁰: para obtener una primera aproximación a un Marco de Cualificaciones para la Educación Superior en Centroamérica, se propuso centrar el ejercicio en la identificación de competencias y/o resultados de aprendizaje asociados con algunos planes de estudio de Licenciatura, Maestría y Doctorado.

Posteriormente, se elaboró una integración de esas competencias y una comparación con las similares en Europa. Para ello, se seleccionaron los siguientes programas de formación por grado académico (ver *Tabla 27*).

En 2012, en ciudad Guatemala, se elaboró y se presentó el proyecto del MC-ESCA y sus avances a las autoridades universitarias. En este proyecto habían participado, socios centroamericanos, socios europeos y expertos. Con el MC-ESCA, se logró consenso sobre la importancia de trabajar en la definición y establecimiento de un marco de cualificaciones regional, sin perder de vista las particularidades nacionales y el interés de la universidades públicas centroamericanas por la calidad, la pertinencia y la equidad. También sobre que el MC-ESCA se articulara y complementara con los otros procesos que tenían lugar en la región, como la movilidad académica, la armonización curricular de las carreras piloto o la evaluación y acreditación.

D. Procesos de consulta y búsqueda de acuerdos dentro del sector académico sobre el MC-ESCA: se inició con una consulta a profesores de instituciones de Educación Superior universitaria, representativos de las distintas áreas del conocimiento en los

países implicados. Los investigadores responsables del proyecto integraron sus aportaciones en una nueva propuesta de MC-ESCA que se presentó a un grupo de vicerrectores académicos, autoridades universitarias y representantes de diversas instituciones de Educación Superior de Centroamérica. La presentación se produjo en un taller de trabajo realizado en Honduras en marzo del 2013, como una primera instancia de aportaciones para, con ello, validar esta primera propuesta.

En abril de 2013, se presentó una aproximación del Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana, desde la visión académica, como propuesta a los vicerrectores de Docencia para su revisión y observaciones. Sin embargo, este marco debe ser aún tratado con otros actores importantes de la sociedad, como lo son el Gobierno (especialmente los ministerios de Educación, de Ciencia y de Planificación), los estudiantes, las agencias de acreditación, el sector empleador, las cámaras empresariales, los colegios y otras asociaciones profesionales.

4.5. Lecciones aprendidas y tendencias

De la experiencia internacional pueden extraerse algunas lecciones acerca de las etapas y condiciones para el diseño e implementación eficaz de un MNC en República Dominicana.

Las fases de desarrollo de un MNC

Las primeras experiencias de Irlanda, Francia y Reino Unido sugieren que la mejor manera de entender el desarrollo de un MNC es como un círculo continuo de mejora y no como una progresión lineal. La experiencia internacional sobre el proceso de construcción de un MNC nos indica, de modo general, que consta de las etapas siguientes (Deij, 2009):

a) Etapa de convocatoria e inicio del proceso: se constituyen mesas de trabajo tripartitas (donde se incluyan instituciones educativas, el mundo del empleo y organismos del Estado), se construyen consensos, se pactan compromisos y se alinean expectativas.

b) Etapa conceptual: las mesas de trabajo elaboran la formulación del MNC. Se deciden la justificación, los objetivos políticos y la arquitectura del MNC.

c) Etapa de diseño del marco: se centra en la definición de las características del MNC y su aplicación. Para ello es aconsejable contar con la asesoría de expertos y realizar etapas de prueba, donde se evalúa el funcionamiento de los nuevos mecanismos.

d) Adopción formal: implica un mandato formal, como una ley sobre el MNC, una enmienda de una ley vigente, un decreto u otra modalidad. Una vez el marco es aprobado, se institucionaliza y se le otorga un marco legal, con especial énfasis en el aseguramiento de la calidad

e) Fase de implementación: las instituciones están obligadas a cumplir las estructuras y los métodos del MNC. Tras la aprobación formal, los países trabajan para establecer acuerdos prácticos —como los relativos a las funciones y responsabilidades de las partes interesadas— y desarrollan criterios y procedimientos para la asignación de las cualificaciones a los niveles del MNC

NOTAS

10. CSUCA, 2013.

11. En el caso de El Salvador, se incluyó el programa de Arquitectura.

Tabla 27. Identificación de competencias en programas de Educación Superior de Centroamérica

N.º programas	Nivel de estudio	Programas ¹¹
6	Licenciaturas (profesiones/carreras)	Administración de empresas, Arte, Derecho, Ingeniería civil, Matemáticas y Medicina
6	Maestrías	Administración de empresas, Arte, Derecho, Ingeniería de construcción y gerencia de proyectos, Matemáticas y Medicina
1 o más	Doctorados	Educación, Arquitectura

f) Fase operativa avanzada: el MNC es parte integrante del Sistema Nacional de Cualificaciones y sirve como punto de referencia para las Administraciones públicas, el sector privado y la ciudadanía

g) Fase de revisión y rediseño: se evalúa el impacto de la aplicación del marco y se realizan los ajustes pertinentes.

Desafíos políticos

Para asegurarse de que, tanto los países como sus estudiantes, puedan beneficiarse plenamente de las ventajas de un MNC, los responsables políticos deberían centrarse en tres temas principales:

» **Visibilidad:** para que los ciudadanos de a pie (alumnos, estudiantes, padres, trabajadores y empresarios) conozcan y utilicen los marcos debe difundirse en primer lugar la existencia de las cualificaciones, y además, del propio MNC. Así lo hacen algunos países que colocan en sus páginas web cada una de las cualificaciones, con sus currículos. Por ejemplo, Irlanda y el Reino Unido han diseñado bases de datos a las que se accede a través de portales web que contienen amplia información sobre las cualificaciones:

- A través del portal Qualifax de Irlanda (www.qualifax.ie), puede conocerse la totalidad de cualificaciones que existen en ese país según nivel, programas y oferentes respectivos. Ofrece además información específica para consejeros de carrera, padres de familia y estudiantes.

- En el Reino Unido, Ofqual (www.register.ofqual.gov.uk) no solo brinda información de las cualificaciones, también detalla los módulos y unidades que conducen a cada una de ellas.

- En Escocia, después de acceder a un portal web de la Autoridad Nacional de Cualificaciones (www.mysqa.org.uk), las personas pueden ver sus registros de logro y solicitar el envío por correo de la respectiva certificación.

» **Integración:** si los marcos nacionales pretenden mejorar el acceso a la educación y a la formación, romper las barreras entre los subsistemas y obtener planes de estudios y métodos de evaluación renovados, tienen que estar estrechamente integrados con otras políticas, como la validación, la orientación, la reforma del plan de estudios y los acuerdos de transferencia de créditos.

» **Compromiso con el mercado laboral:** aunque los marcos se basan, mayoritariamente, en la educación, para que puedan gozar de un amplio consenso, deberán implicar a los actores del mercado laboral. Las decisiones sobre los niveles del MNC deberían involucrar a los interlocutores sociales en todas las etapas. En la fase de desarrollo, tendrían que participar en la definición de los descriptores de niveles; durante su aplicación, podrían ayudar a determinar qué cualificaciones deben asignarse a cada uno de los diferentes niveles. En términos prácticos, la integración de políticas y la participación del mercado laboral también exigen una estrecha cooperación entre los distintos ministerios.

De acuerdo con los estudios para la construcción del marco de cualificaciones de Chile (Lemaitre, 2009 y CNE, 2014) se pueden llegar a las siguientes conclusiones en distintos ámbitos.

Lecciones en el ámbito de las políticas públicas

- » Definición clara y realista de los propósitos de política.
- » Inserción del MNC en una estrategia política más amplia, pues es un

instrumento que requiere de apoyos adicionales para ser eficaz.

» Esencial generar confianza entre los actores, combinando una conducción clara con mecanismos de participación.

» Necesidad de vincular la implementación del MNC con los procesos de aseguramiento de la calidad.

Lecciones en el ámbito de la gestión

» Equipo ejecutivo conductor del proceso de alto nivel, participativo pero operativo, con capacidad para asignar recursos, tomar decisiones, definir plazos.

» Mecanismos claros de participación, consulta y retroalimentación.

» Planificación cuidadosa, asumiendo que el desarrollo e implementación de un MNC es caro y de largo aliento.

» Claridad en las vinculaciones entre niveles: puede ser un marco común o marcos separados con vínculos entre ellos.

Lecciones en el ámbito de los contenidos

» El desarrollo de un MNC es un proceso complejo, que tiene elementos técnicos importantes:

- Definición de niveles de aprendizaje y descriptores apropiados.
- Medición de la carga de trabajo.
- Sistemas de acumulación y transferencia de créditos.
- Perfiles de cualificaciones.
- Conexión con el sistema de aseguramiento de la calidad.

» Referencia a desarrollos relevantes en el medio internacional.

Lecciones en el ámbito de las estrategias

» Importante contar con un nivel adecuado de experticia en el proceso de diseño (experiencias internacionales, conocimiento del sistema nacional, conocimientos técnicos).

» Uso de un enfoque incremental, basado en aproximaciones sucesivas.

» Consistencia entre los objetivos planteados y los instrumentos utilizados.

» Adopción de medidas adecuadas de difusión del proceso, de los avances y de los resultados de los procesos de consulta.

5

Bases de la construcción del Marco Nacional de Cualificaciones

La construcción del marco se asienta en una serie de acciones para el diseño institucional a fin de conformar un modelo de referencia útil y una serie de acciones de apoyo técnico. Estas acciones, que no están secuenciadas, son esenciales para sentar las bases de dicho marco.

Acciones para el diseño de la institucionalidad: un modelo de referencia

- » Definir con claridad los objetivos de política del marco para República Dominicana.
- » Identificar los macroprocesos a instalar: rectoría, regulación, acreditación, normalización, certificación y evaluación.
- » Concretar los rasgos básicos del Marco Nacional de Cualificaciones (niveles, descriptores), su alcance y la gradualidad de su implementación.
- » Fijar las reglas de relación entre los procesos del sistema de calidad de la educación y formación, en el contexto de un sistema basado en competencias: la evaluación y certificación de competencias y el aseguramiento de la calidad de la formación.
- » Definir las necesidades de sistemas nacionales de información y de bases de datos (registros de cualificaciones, registros de centros acreditados, registros de personas certificadas, etc.), y la arquitectura tecnológica de estos sistemas, con el fin de establecer sus prestaciones, la institución rectora de ellos, las instituciones.
- » Definir los roles institucionales asociados, es decir, las funciones de rectoría del Sistema Nacional de Cualificaciones (SNC), de regulación y acreditación, de evaluación y certificación. Analizar al detalle los

mandatos legales actualmente existentes, los cambios a introducir en función del modelo de referencia que se piensa instalar y las modificaciones institucionales que ello implica, no solo en relación con las entidades rectoras directamente implicadas en el SNC, sino también con aquellas otras instituciones que operan en el sistema o pueden tener relación con él.

- » Crear una autoridad reguladora, que deberá tener un respaldo legal para su habilitación. Su instalación sería prioritaria, pues asumiría, por un lado, el rol de la alta gerencia técnica, y por otro lado, comenzaría a establecer las reglas básicas de operación de todo el sistema.
- » Definir el marco legal, preferiblemente ley.
- » Establecer espacios permanentes de participación del sector productivo, aspecto sobre el que existe un consenso generalizado basado en las experiencias internacionales. Así, la construcción de un nuevo SNC requiere de la presencia activa del sector productivo, no solo en los órganos de rectoría del sistema, sino también en los procesos de normalización y construcción de competencias.

Acciones de apoyo técnico

- » Elaboración de informes y documentos sobre opciones de diseño institucional del marco.
- » Elaboración y estimación de costos y necesidades de financiamiento para la implementación.
- » Formulación del modelo de gestión y organización de la agencia reguladora/facilitadora.
- » Preparación y realización de diferentes eventos (talleres, conferencias, etc.).
- » Sistematización de los hallazgos en los foros de debate.



Un marco de cualificaciones es una clasificación de las cualificaciones donde todas ellas son descritas de una forma coherente que permite relacionarlas y compararlas

- » Instalación y gestión de un mecanismo de participación social.
- » Elaboración de proyectos de ley y otras normas.

5.1.

Dimensiones y condiciones para el desarrollo de un MNC

Un marco de cualificaciones es una clasificación de las cualificaciones donde todas ellas han de quedar descritas de una forma coherente que permita relacionarlas y compararlas. Sirve, asimismo, para facilitar la movilidad de las personas dentro del mercado laboral —nacional e internacional— conforme al enfoque necesario de promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

El proceso de introducción de un MNC involucra, al menos, tres dimensiones interrelacionadas mutuamente: técnica, social y política.

a) La dimensión técnica

El diseño de un MNC implica la definición de:

- » Un marco de niveles de cualificación con la especificación de los resultados del aprendizaje y de los descriptores respectivos para cada nivel.
- » Los criterios y procedimientos para:
 - Establecer los estándares de competencia, las cualificaciones, ya sean títulos de la Educación Técnico-Profesional o de la Educación Superior.
 - Introducir cualificaciones en el marco, o sea, acreditar y registrar cualificaciones en el MNC.

- Acreditar oferentes —proveedores o centros— de educación y de formación.
- Asegurar que la evaluación que conduce a una certificación se realice conforme a los estándares nacionales.

- » Los controles para asegurar la calidad, los principios para la progresión y la transferencia de créditos, y los procedimientos para hacerlos cumplir.

b) La dimensión social (cultural e institucional)

El MNC implica la asimilación de un nuevo lenguaje sobre los diseños de programas, de metodologías de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Los cambios en estos aspectos habrán de alinearse con los criterios y principios del marco, que deberán ser compartidos por las instituciones, los centros de formación, los empresarios y otros grupos de interés.

Introducir un marco de cualificaciones implica pues construir confianza mutua (mutual trust), la seguridad de que las cualificaciones provistas por las diferentes instituciones se ajustan a las descripciones del MNC para que, por ejemplo, las cualificaciones puestas al mismo nivel sean comparables.

Esto implica conciliar la lógica institucional tradicional de la educación y la formación (con requisitos que ejercen como barreras al acceso y a la progresión) con la lógica intrínseca expresada en los criterios y principios del marco (el uso de cualificaciones para racionalizar las oportunidades de educación y trabajo). Ambas lógicas entran generalmente en conflicto.

c) La dimensión política

El MNC, como instrumento organizador creado para aumentar la coherencia y la transparencia de la educación y la formación, requiere de mecanismos para la coordinación y articulación de todo el sistema, más allá del compromiso de los grupos de interés.

Esto implica la conciliación de intereses entre los distintos grupos de actores respecto de un MNC que, con frecuencia, intenta reformar el sistema educativo y, más aún, regularlo o redistribuir el poder (por ejemplo, a favor de los usuarios o de los empleadores).

A veces pueden surgir tensiones con el grupo que lidera el proceso y entre las propias instituciones (ministerios), incluso cuando el MNC no representa una amenaza al orden establecido. La naturaleza social del proceso y su dependencia de la lógica institucional hace que el rol de los grupos de interés resulte crítico y que el apoyo técnico de los oferentes, especialmente de las universidades, sea crucial.

En función de estas dimensiones, y teniendo en cuenta la literatura y la experiencia internacional ya existentes sobre el tema, fundamentalmente en Europa (Cedefop, 2011 y 2014), el proceso de introducir un MNC suele implicar determinadas condiciones:

1. El proceso de construcción del marco debe ser gradual y partir de lo existente.

Es imprescindible partir de la realidad del empleo y de la formación. Para ello es necesario identificar muy bien las cualificaciones existentes y hacer un inventario de ellas, de acuerdo a las instituciones que las otorgan, el nivel al que corresponden, la regulación de las cualificaciones, la forma en que están expresadas, y los documentos que las acreditan (ya sean títulos, certificados u otros). A partir de esas cualificaciones inventariadas, se pueden valorar los cambios que deben realizarse: cuáles de ellas se pueden incorporar al marco, cuáles requieren nuevos diseños, o criterios de calidad.

2. La implantación de un MNC es de medio y largo plazo e implica reformas.

La construcción de un Marco Nacional de Cualificaciones implica profundas reformas para definir las nuevas cualificaciones (y sus planes de estudio) en una estructura de niveles, definidos como resultados de aprendizaje y con criterios para su evaluación. Así lo demuestran, por ejemplo, las profundas transformaciones en el diseño curricular de la Educación Técnico-Profesional (ETP).

En consecuencia, se trata de un proyecto que no puede responder a afanes cortoplacistas y que, por ello, demanda una gran voluntad y compromiso político a fin de brindar y asegurar todas las condiciones para su desarrollo.

Transformar el sistema de educación y de formación, pasando de un sistema basado en la lógica institucional (MESCyT, MINERD, INFOTEP) a otro basado en la lógica de los resultados del aprendizaje, implica inevitablemente reformas. Se imponen cambios en la concepción y visión del sistema de cualificaciones con la asimilación de un nuevo lenguaje.

3. La construcción del marco implica desarrollar mecanismos efectivos de coordinación y participación, pues es necesario que las partes interesadas intervengan en todas las etapas.

El desarrollo de un MNC, además de conocimientos técnicos en torno al diseño de los elementos que lo constituyen, demanda la voluntad y el compromiso de los decisores de política. Y no solo de ellos, también de los profesionales, técnicos y demás actores y grupos de interés participantes en el proceso. Por ello, es necesario establecer mecanismos efectivos de coordinación de los sistemas que conforman la política integral de la educación y la formación para el trabajo en los distintos niveles, si se quiere evitar que el MNC acabe siendo un instrumento vacío.

Además, la implantación de un marco implica largos procesos de socialización a la búsqueda de consensos; de estos dependerá el apoyo a su implementación. Es un proceso que requiere mecanismos de amplia participación y consulta entre los principales actores y grupos de interés.

4. El desarrollo de un MNC es un proceso iterativo en el que el sistema educativo y formativo actual y el propio marco se aproximan progresivamente (Cedefop, 2011).

Es necesario alcanzar un equilibrio en la implantación, tanto entre las distintas partes del sistema educativo y formativo como dentro de ellas (por ejemplo, entre los distintos tipos de FP, y entre la FP y la Educación General y Superior).

Los MNC deben ser lo suficientemente flexibles como para admitir los distintos tipos de aprendizaje. Los MNC sirven como herramientas para el cambio; es necesario que se aproximen a otras políticas y requisitos institucionales complementarios.

5. El marco debe responder a las necesidades nacionales en clave internacional.

Dada la internacionalización de las empresas y la movilidad de los trabajadores y de los estudiantes universitarios, el diseño del MNC no debe enfocarse solo a los requerimientos del sector productivo nacional, de las personas y de la sociedad, sino que debe sintonizar al país, hoy y en el futuro, con la demanda internacional de cualificaciones y competencias. Solo así se podrá viabilizar la transferencia y movilidad internacional de los estudiantes dominicanos.

6. Es un proceso que requiere de recursos y acompañamiento técnico internacional.

El tiempo de dedicación de equipos técnicos, los procesos de consulta, el acompañamiento al proceso por expertos internacionales, la contratación y realización de estudios, etc. hacen necesario identificar fuentes de financiación para costear el proceso asegurando los recursos a corto y medio plazo. En ese sentido, el apoyo de la cooperación internacional al desarrollo puede desempeñar un buen papel. El país puede así capitalizar la amplia experiencia acumulada en torno al desarrollo de marcos y sistemas de cualificaciones por parte de expertos que han participado en estos procesos tanto en los países europeos como en organizaciones internacionales (OIT, OCDE, UE). Estos expertos han producido una enorme cantidad de documentos de alto nivel técnico, estudios e investigaciones, fruto de su seguimiento de estas experiencias.

5.2.

Estudios de base para identificar y caracterizar los problemas de cualificaciones

Es imprescindible realizar un detallado análisis preliminar a fin de definir los problemas que se quiere resolver y cómo el MNC puede ayudar a resolverlos. En definitiva, determinar con claridad el problema y su alcance, es decir, si afecta a todos los sectores

productivos, a todos los niveles de la educación y de la formación para el trabajo o solo a algunos de ellos. (Por ejemplo en España se hizo el proceso completo a través del Instituto Nacional de las Cualificaciones).

La siguiente tabla recoge algunos aspectos que conviene tener en cuenta en dicho análisis, recomendados por Tuck y clasificados por Billorou y Vargas (B&V) según la disfunción a analizar.

Tabla 28. Problemas que resuelve un MNC

Disfunción	¿Hay un problema o necesidad?	¿Cuál es exactamente el problema o necesidad?	¿Cómo puede un MNC ayudar a enfrentar ese problema o necesidad?
Pertinencia	¿Tienen las personas dificultades para encontrar programas de educación y de formación para el trabajo (por tanto, para encontrar cualificaciones) que se ajusten a sus necesidades?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué niveles educativos o de formación o en qué sectores ocupacionales se da? - ¿El problema es mayor en algunas áreas de cualificaciones que en otras? ¿O en algunos grupos de población que en otros? - ¿El problema radica en la necesidad de desarrollar nuevas cualificaciones (más avanzadas)? - ¿O el problema radica en la forma en que están diseñadas las cualificaciones? ¿O bien en las prácticas o la formación de las instituciones de educación y de formación? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como vehículo para ampliar el rango de las cualificaciones a fin de satisfacer las necesidades de las personas. - Diseñando las cualificaciones de tal forma que se maximice su flexibilidad (a través de la modularización y el reconocimiento de aprendizajes previos). - Usando un sistema de acreditación y de control de calidad que estimule a las instituciones a adoptar prácticas más flexibles (por ejemplo, evaluación por demanda, oferta de paquetes individualizados, módulos disponibles en horarios convenientes, etc.).
	¿Consideran los grupos de interés que las cualificaciones no son suficientemente relevantes con relación a sus necesidades actuales?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué niveles y/o áreas educativas y de formación? - ¿Son lentos los procedimientos para la actualización de las cualificaciones? - ¿Hay participación de los actores sociales y de los grupos de interés en la definición de las competencias o en el diseño de las cualificaciones? - ¿Alguna otra razón? 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollando consultas a empleadores y trabajadores para la identificación de competencias y la definición de cualificaciones. - Creando estructuras y procesos para la participación activa de los grupos de interés. - Creando mecanismos ágiles para la revisión o inclusión de nuevas cualificaciones por iniciativa de los grupos de interés. - Desarrollando cualificaciones que apunten a una mayor inclusión.
Accesibilidad y progresión	¿Tienen las personas dificultades para acceder a los programas educativos-formativos y a las cualificaciones?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué niveles y/o áreas de educación y de formación? ¿En algunos o en todos los sectores ocupacionales? - ¿Existe una segmentación de las cualificaciones que no permite que todas las personas puedan acceder a ellas por igual? - ¿El problema es mayor en unas áreas de cualificaciones que en otras? ¿O es mayor en unos grupos de población que en otros? - ¿Existen barreras de acceso artificiales (por ejemplo, requisitos innecesarios)? - ¿La información a los usuarios no es clara ni transparente? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como vehículo para introducir nuevas cualificaciones. - Como marco de referencia para el reconocimiento de saberes previos y la certificación de competencias. - Mejorando la articulación y la comparabilidad de las cualificaciones. - Mejorando la información y la orientación a los participantes. - Produciendo información para los grupos de interés.
	¿Tienen las personas dificultades para progresar a través del sistema educativo y de formación?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Dentro de qué niveles educativos y de formación o entre cuáles de ellos? - ¿Es necesario reformar las cualificaciones para mejorar su articulación? - ¿Es solo cuestión de mejorar la información o la explicación del sistema a los grupos de interés? 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñando una estructura de niveles que articule y cree puentes entre cualificaciones. - Promoviendo la flexibilidad y la modularización en el diseño de las cualificaciones. - Creando nuevas cualificaciones para cubrir vacíos.
Calidad y coherencia	¿Hay diferencias significativas en la calidad de la educación y de la formación que ofrecen las instituciones?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué áreas y/o niveles educativos y de formación? - ¿El problema es mayor en algunas áreas de cualificaciones o sectores ocupacionales que en otros? - ¿Esas diferencias afectan más a los grupos de población vulnerables? 	<ul style="list-style-type: none"> - Exigiendo que todas las instituciones que ofrezcan las cualificaciones del MNC sean acreditadas por una autoridad nacional.
	¿No hay consistencia en la aplicación de estándares para la evaluación de las cualificaciones?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué áreas y/o niveles educativos y de formación? - ¿La falta de consistencia es mayor en algunas áreas de cualificaciones o sectores ocupacionales que en otros? - ¿El problema es que los estándares están mal definidos? ¿O es que no hay procedimientos para asegurar su consistencia entre instituciones? - ¿Alguna otra razón? 	<ul style="list-style-type: none"> - Exigiendo que todas las cualificaciones del MNC especifiquen los estándares requeridos, establecidos antes con la participación de los grupos de interés. - Introduciendo un sistema de monitoreo o evaluación externa.

Fuente. Tuck, 2007; Caro, 2011; y Billorou y Vargas, 2010..

Tabla 29. Análisis de problemas que puede solucionar un MNC, impacto deseado e indicadores

Problemas	El MNC	Impacto	Indicadores
Descripción detallada	¿En qué contribuye el MNC a solucionarlo (s)?	¿Cuáles pueden ser los impactos del MNC en el sistema educativo y de formación? ¿En el sistema social? ¿En el mercado laboral?	¿Con qué indicadores se medirían los impactos?

Fuente. Caro, 2011, y Billorou y Vargas, 2010.

Este análisis (ver *Tabla 29*) permitirá que el desarrollo del MNC se base en la búsqueda de soluciones a las necesidades específicas del país, tras describir al detalle los problemas identificados, definir los impactos esperados y los indicadores para su medición.

5.3. Definición de los objetivos, funciones y alcance del MNC

En general, los objetivos políticos determinan las características y el tipo de diseño del MNC. Por ello, se debe definir el propósito político, así como los fines y funciones que cumplirá el marco.

Aunque los objetivos varían entre países, en general son los cuatro grandes objetivos citados en el Capítulo 2. Es necesario acotarlos, teniendo en cuenta los resultados que se esperan de la implementación del MNC, así como los indicadores que pudieran medir y valorar dichos resultados. Los principales sectores de la educación y de la formación con intereses en un MNC son la Educación Secundaria, la Educación y Formación para el Trabajo, y la Educación Superior.

De acuerdo al análisis previo de las necesidades, el proceso de construcción puede comenzar en un sector e ir construyendo el MNC por etapas, o ser comprensivo de todas las cualificaciones en todos los niveles (por ejemplo, el caso de Sudáfrica). La ventaja de este último tipo de proceso es que establece una visión estratégica donde el MNC se constituye en vehículo para el diálogo entre sectores. Su desventaja radica en que los sectores presentan diferentes intereses y requerimientos. Tratar de conciliarlos en una sola etapa puede ser demasiado complicado y conducir a conflictos y controversias (así sucedió, por ejemplo, en Nueva Zelanda).

Desarrollar un MNC por etapas permite enfocarse en problemas específicos. Así ha ocurrido en países que comenzaron por la educación para el trabajo, si bien con miras a un futuro MNC comprensivo. Por tanto, que el objetivo sea construir un MNC comprensivo e incluyente no significa necesariamente realizarlo en una sola etapa. Sin ir más lejos, el Marco Escocés de Créditos y Cualificaciones (SCQF) fue la culminación de sucesivas reformas e iniciativas en los sectores de la Educación para el Trabajo (VET), la Educación Superior y la Educación Secundaria, pero duró veinte años.

La siguiente tabla puede servir de herramienta base para la definición de objetivos.

Tabla 30. Definición de objetivos y previsión de resultados e indicadores de los Marcos Nacionales de Cualificaciones

Objetivos (priorizados)	Resultados esperados	Indicadores de resultados
<p>1. Establecer estándares nacionales de cualificaciones, descritos como conocimientos, destrezas y competencias, en forma de resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Identificar y clasificar las necesidades de competencia de los sectores y de la economía nacional. » Garantizar que las cualificaciones respondan al entorno socioproductivo. » Describir los niveles nacionales de educación y formación. » Introducir cualificaciones profesionales y, con esto, el desarrollo de cualificaciones y formación basados en competencias, para fortalecer el vínculo entre la educación, la formación y el mercado de trabajo. » Reconocer los resultados de aprendizaje, incluyendo aquellos adquiridos a través del aprendizaje no formal e informal. » Garantizar que las cualificaciones respondan al amplio espectro de necesidades de aprendizaje de las personas. 		
<p>2. Promover la calidad de la educación y la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Regular la aprobación de las cualificaciones que se incorporan al marco como estándares nacionales aceptables. » Controlar la calidad de los centros que ofrecen la formación. » Evaluar los logros, entre ellos, la inserción laboral y la transición educativa de los egresados. 		
<p>3. Proporcionar un sistema de coordinación y comparación de las cualificaciones entre sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Asignar niveles a las cualificaciones, y por tanto, a sus usuarios. » Racionalizar las cualificaciones en los niveles, evitando que se superpongan o que compitan entre sí por los alumnos. 		
<p>4. Promover procedimientos para el acceso, la transferencia y la progresión en el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Clarificar los requisitos de acceso al aprendizaje para la cualificación y adónde esta puede conducir, ya sea a la Educación Superior u a otras. » Transferir créditos (o unidades) de aprendizaje de una cualificación a otra, especialmente mediante algún tipo de convenio para el reconocimiento de las unidades de aprendizaje (o créditos). » Mejorar la permeabilidad de la educación y de la capacitación, clarificando y fortaleciendo los vínculos horizontales y verticales dentro de los sistemas. » Apoyar el aprendizaje a lo largo de la vida. 		

Fuente. Adaptación de Caro, Billorou y Vargas.

5.4.

Definición de la dirección y administración del MNC

En la mayor parte de los países que adoptan un marco de cualificaciones, la dirección estratégica y la definición de política relacionadas con el MNC se lleva a cabo por un organismo o consejo rector, aunque la naturaleza de la dirección depende de la estructura organizacional del marco.

La dirección o administración supone la implementación de un acuerdo entre los dirigentes ejecutivos de las principales organizaciones con responsabilidades en el MNC, quienes deben responder a ese organismo o consejo rector. Es necesario estimar los costos del establecimiento y del funcionamiento del ente que gestiona el MNC. Si dicho ente gerencial participa en el diseño del MNC, va a facilitar su implementación.

En países de influencia inglesa, la gestión del MNC la suele realizar una agencia de carácter nacional —denominada Autoridad Nacional de Cualificaciones—, que es independiente del Gobierno pero responde ante él. Las razones de este modelo son, por una parte, que los intereses del Gobierno en el MNC son estratégicos, pues el marco es la base para lograr objetivos políticos más amplios.

Además, el proceso de construcción del MNC puede traer desacuerdos entre grupos o asociaciones sociales en los que el Gobierno no quiere intervenir; el MNC será más exitoso si genera un sentido de propiedad entre los grupos sociales y los oferentes de educación y de formación para el trabajo, y esto suele ser más fácil de lograr si el Gobierno no está directamente involucrado. Finalmente, desde el punto de vista práctico, el manejo del MNC es una responsabilidad operacional continua y el Gobierno puede preferir asignarla a un ente aparte.

Funciones de la dirección estratégica de un MNC:

» La coordinación de la política entre los ministerios del Gobierno nacional.

Hay al menos tres ministerios con intereses en el MNC: el de Educación, el de Educación Superior y el de Trabajo, aunque otros pueden estar también relacionados con él, como los de Salud e Industria. Entre ellos, suele ser el Ministerio de Educación el que asume el liderazgo. Sin embargo, toda o parte de la formación para el trabajo puede ser responsabilidad del Ministerio de Trabajo y el MNC será parte central de la reforma de dicho sector. En cualquier caso, no es recomendable que la agencia o administrador del MNC responda directamente ante los dos ministerios. Es necesario que el Gobierno decida cuál de los dos asume el liderazgo y, al tiempo, cree un mecanismo efectivo de coordinación de política entre ambos (podría ser a través de un Consejo Nacional de Cualificaciones).

» Asegurar la participación de los grupos de interés.

Es un aspecto clave y puede lograrse a través de una de las siguientes formas, con distintas funciones, todas ellas importantes:

- A través de un consejo u organismo rector tripartito conformado por la propia Administración, las organizaciones empre-

sariales y los sindicatos de trabajadores, donde estos pueden cumplir un importante rol bajo ambos esquemas. El nombramiento de los miembros del Consejo puede estar basado en un principio de participación representativa de todas las categorías de grupos de interés, o bien según habilidades y no según representación.

- A través de comités sectoriales, cada uno en representación de un amplio sector o área ocupacional o temática. En particular, con respecto a la formación para el trabajo, los grupos de interés tendrán un rol importante en la definición de estándares de habilidades o competencias.

- A través de un procedimiento acordado de consulta que asegure que sindicatos, organizaciones civiles y oferentes de educación y de formación para el trabajo tengan la oportunidad de expresar sus puntos de vista directamente y no solo a través de representantes en el consejo u organismo rector. A esto puede ayudar el hecho de que, en la norma legal que cree el ente rector, se establezca la responsabilidad de tener en cuenta la opinión de los grupos de interés.

- Funciones de administración. Para que un MNC comprensivo opere efectivamente, deben desarrollarse cuatro conjuntos de funciones:

1. Administración del MNC.
2. Desarrollo de estándares y de cualificaciones.
3. Aseguramiento de la calidad de la educación y de la formación para el trabajo.
4. Evaluación y certificación.

Por lo general, la autoridad/administración del MNC depende de un Consejo Rector que, a veces, tiene una fuerte función regulatoria, y en otros casos tiene una función de asesoría y coordinación; la toma de decisiones la tienen los organismos responsables de los componentes del MNC. La autoridad o agencia nacional tendrá la responsabilidad de la administración del MNC, lo que comúnmente comprende las siguientes tareas:

- Definir, implementar y revisar los procedimientos del MNC.
- Consultar a los grupos de interés acerca del desarrollo e implementación del MNC.
- Registrar nuevas cualificaciones en el MNC.
- Difundir información pública sobre el MNC.
- Asesorar al ministerio correspondiente sobre las implicaciones de política y de recursos.

En otros casos, la agencia que administra el MNC también tiene la función de desarrollar las cualificaciones. Si ya existen organismos o instituciones responsables del diseño del currículo, de las cualificaciones, y de la evaluación y la certificación, la agencia se limitará solamente a las funciones básicas antes descritas.

Las responsabilidades sobre el diseño del currículo y de las cualificaciones, el aseguramiento de la calidad, y la evaluación y la certificación pueden variar entre los niveles de la educación y de la formación para el trabajo. En síntesis: «Cada país debe buscar una solución que se ajuste a su tamaño, tradiciones y estructuras, y que sea lo más costo-efectiva que sea posible» (Tuck, 2007).

5.5.

Diseño e implementación de los MNC

Para que un país puede aplicar un Marco Nacional de Cualificaciones debe tener legitimidad nacional mediante un marco legal. El proceso legal (Cedefop 2015) adopta formas diferentes en los distintos países: algunos países deciden modificar las leyes existentes, mientras que otros introducen nuevas leyes

Una de las actividades de la agencia o autoridad del MNC será desarrollar un plan de implementación asequible y basado en esas necesidades sociales y económicas prioritarias, que dará diferentes tratamientos respecto de las cualificaciones existentes,

Para que un marco sea operativo, es necesario que todos los procedimientos y criterios estén en funcionamiento. Entre estos se incluye la asignación de cualificaciones a niveles, la implementación plena de sistemas de garantía de la calidad y la integración de cualificaciones existentes, las nuevas cualificaciones y las cualificaciones internacionales.

Una vez que está construido el marco en sus ejes vertical de niveles y horizontal, de carácter sectorial, y en relación con las instituciones que otorgan las cualificaciones es necesario analizar las cualificaciones existentes, que han sido previamente inventariadas. Hay países, como Francia, donde se ha optado por incluir todas ellas en el MNC y definir un plan para su revisión. En los países donde el propósito ha sido promover la educación y formación basada en resultados, se ha exigido el rediseño de las cualificaciones existentes.

La implementación, en el sentido de definir las nuevas cualificaciones e incluirlas en el MNC, es un proceso que requiere el diseño de las mismas, ajustado a un modelo de cualificación acordado y a una metodología de elaboración, donde se prioricen las necesidades sociales y económicas del país.

Las nuevas cualificaciones deben responder a un modelo prefijado, cumplir con los criterios de calidad establecidos y con una metodología de elaboración participativa. Un elemento clave a tener en cuenta por los decisores de política en relación con el diseño de nuevas cualificaciones, será el ritmo y escala del desarrollo, tomando en cuenta las prioridades sociales y productivas.

El requisito más crítico es la implementación del enfoque de los resultados del aprendizaje. Para muchos países, esto implica extensos debates sobre los vínculos entre diferentes cualificaciones y su valor relativo. Cada vez más países se remiten a los niveles del Marco Nacional de Cualificaciones a la hora de desarrollar estándares relativos a cualificaciones. También emplean los niveles basados en los resultados del aprendizaje para fortalecer la coherencia entre las cualificaciones y las instituciones. En relación con las modificaciones curriculares necesarias para la adecuación de los programas a las exigencias de las cualificaciones del MNC, Cedefop publicó en 2010 el trabajo *Learning Outcomes Approaches in VET Curriculas*.

A fin de aprovechar todo su potencial, los Marcos Nacionales de Cualificaciones deberían estar integrados en las políticas de educación, formación y empleo, así como asegurar su implementación con una perspectiva a largo plazo. Su objetivo es aumentar la transparencia, y esto exige que sean visibles y predecibles.

La mayor parte de los Marcos Nacionales de Cualificaciones toman como punto de partida las cualificaciones reguladas y concedidas por las autoridades nacionales (por ejemplo, los ministerios de Educación y Formación). En estos últimos años, los países han prestado más atención a las llamadas cualificaciones externas, concedidas por el sector privado y no formal. Abrir los marcos para incorporar dichas cualificaciones no solo aumenta la transparencia general sino que también fortalece los vínculos entre la educación y la formación inicial, prestada principalmente por el sector público, y la formación continua facilitada por otros proveedores y empresas. No obstante, para mantener la confianza en el sistema general es necesario garantizar adecuadamente la calidad.

Tabla 31. Principios que deben orientar los MNC

Según el principio de...	El marco debe...
Pertinencia	Tener la capacidad de responder a las necesidades heterogéneas, presentes y futuras, del entorno socioproductivo de las personas. Las cualificaciones deben ser trasladables o transferibles y reconocidas en el mercado de trabajo.
Equidad	Promover la igualdad de oportunidades para que todas las personas tengan acceso a aprendizajes de calidad y al reconocimiento de sus competencias, independientemente del género, raza, cultura, religión y otros condicionantes sociales y económicos.
Inclusión/ accesibilidad	Debe facilitar oportunidades de desarrollo de la empleabilidad y de progresión educativa, con énfasis en la inclusión y cohesión social, focalizándose en aquellos grupos históricamente marginados de los procesos formativos.
Coherencia	Garantizar la coherencia de la estructura en su conjunto, es decir, que las cualificaciones deben estructurarse y relacionarse significativamente entre sí.
Confiabilidad	Garantizar la calidad implementando mecanismos para su aseguramiento (a fin de que el MNC sea utilizado y reconocido por los diferentes usuarios).
Transparencia	Brindar información clara y precisa a todos los grupos de interés acerca de la estructura y gestión del marco.

5.6.

Aseguramiento de la calidad

Existe un amplio consenso sobre la necesidad de interconectar las cualificaciones, los marcos de cualificaciones y la garantía de la calidad, y de lograr que esa vinculación sea clara. Los sistemas de garantía de la calidad sustentan la generación de confianza en las cualificaciones, aspecto de importancia primordial en la implementación de los marcos de cualificaciones. Las instituciones de educación y formación que no disponen de sistemas de garantía de la calidad corren el riesgo de no ver incluidas sus cualificaciones en el marco.

Una garantía sistemática de la calidad permite determinar si el documento presentado por un persona tiene valor real. Y es que el valor de una cualificación viene determinado por la confianza que inspira. La utilidad de un certificado o de un título para encontrar trabajo o para proseguir los estudios depende, en gran medida, de los resultados del aprendizaje alcanzados por la persona que ha finalizado un programa de educación o formación y ha aprobado las evaluaciones correspondientes.

Tradicionalmente, los sistemas de garantía de la calidad se han centrado en aspectos relacionados con la provisión de educación; por ejemplo, en la calidad de la enseñanza y de la formación. El aseguramiento de la calidad hoy día se establece para aumentar la transparencia y efectividad de la oferta formativa a todos los niveles, impulsando el reconocimiento y la movilidad de las cualificaciones dentro de los países y entre ellos. Esto requiere de unos principios, unos procedimientos y unos indicadores. Los métodos de aseguramiento de la calidad dependen de si la evaluación es interna o externa, aunque lo mejor es una combinación de las dos.

Los procedimientos de aseguramiento de la calidad deben verificar:

a. Que las cualificaciones se ajustan a los propósitos del MNC y están bien diseñadas: se requiere la validación de las cualificaciones y/o estándares. Para ello, es necesario especificar los requisitos y condiciones que las cualificaciones deben cumplir para ser incluidas en el marco.

b. Que los programas que conducen a esas cualificaciones son desarrollados por oferentes competentes, lo que implica la auditoría y acreditación de las instituciones. El grado de formalidad de los procesos de reconocimiento de los oferentes varía de unos países a otros.

c. Que la evaluación que lleva al reconocimiento de la cualificación es confiable y de calidad. El aseguramiento de la calidad de la evaluación puede combinarse con los procesos de auditoría institucional, especialmente en aquellos países donde las mismas instituciones evalúan a los estudiantes.

En sistemas efectivos de aseguramiento de la calidad, los elementos que requieren desarrollarse conforme a normas y reglas nacionales son objeto de control centralizado, lo que es necesario para asegurar que los estándares mínimos se cumplan.

Sin embargo, la política debe animar a las instituciones a hacerse responsables de la calidad en colaboración con los grupos de interés, evitando un excesivo control central. Los diferentes sectores de la educación tienden a distintos enfoques de aseguramiento de la calidad. Por ello, es recomendable acordar con ellos los principios del aseguramiento de la calidad y permitir a cada uno desarrollar sus propios procedimientos de acuerdo con esos principios.

Validación de las cualificaciones

Un enfoque simple para validar las cualificaciones es definir el modelo y los criterios que debe cumplir una cualificación para ser incluida en el MNC:

- » Existe necesidad de la cualificación. Los propósitos de la cualificación deben ser claros y es evidente que los grupos de interés la juzgan necesaria.

- » La cualificación ha sido diseñada de tal forma que se ajusta a su propósito. El contenido y los resultados de aprendizaje de la cualificación responden a su propósito y a las necesidades identificadas. Hay evidencia de que quienes logran la cualificación encuentran empleo o acceden a un nivel superior de educación.

- » Los resultados de aprendizaje requeridos son apropiados y aplicados consistentemente. Los estándares requeridos para el reconocimiento de la cualificación deben ser apropiados para los propósitos y expectativas de los grupos de interés, y hay sistemas para asegurar que estos estándares se aplican de manera consistente.

Acreditación y auditoría de instituciones

La acreditación institucional cumple un doble propósito:

- » Asegurar que los programas que conducen al reconocimiento de las cualificaciones del MNC son ofrecidos con un nivel de calidad aceptable.

- » Animar a las instituciones a centrarse en el mejoramiento de la calidad.

La auditoría institucional tiende a usar los mismos criterios de la acreditación, aunque es aplicada básicamente en los sectores (niveles) donde la autonomía institucional es reconocida. Sin embargo, la autoevaluación institucional se complementa, habitualmente, con algún tipo de inspección externa.

Los criterios de acreditación de las instituciones para ofrecer las cualificaciones normalmente incluyen:

- » La adecuación de recursos y equipos.
- » Las cualificaciones y experiencia del personal, fundamentalmente docentes.
- » Los arreglos para el desarrollo profesional del personal docente.
- » La calidad del diseño de las programaciones para desarrollar las cualificaciones.
- » El apoyo y orientación a los estudiantes.
- » Los apoyos a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- » La efectividad de los sistemas de registro y administración.
- » La calidad de la gestión institucional.

Para que el sistema de acreditación sea efectivo, debe cumplir ciertos requisitos:

- » Debe basarse en las visitas del equipo acreditador a la institución.
- » Los criterios y procedimientos deben ser claros y transparentes.
- » Los miembros del equipo acreditador deben ser expertos reconocidos en el campo profesional respectivo.
- » El espíritu de la acreditación debe ser de apoyo al desarrollo y mejoramiento.
- » Debe ser un proceso continuo.

Calidad del sistema de evaluación del aprendizaje

Los métodos de evaluación deben ser válidos, confiables, prácticos y eficientes. Los sistemas tradicionales de evaluación se basan, principalmente, en evaluaciones escritas. Estas resultan especialmente confiables para algunos tipos de cualificaciones (relacionadas, por ejemplo, con conocimientos y comprensión). Sin embargo, es beneficioso usar un rango más amplio de métodos, entre ellos, las formas de evaluación práctica.

La evaluación de los resultados de aprendizaje con referencia a criterios de evaluación definidos es transparente y de mayor calidad.

Garantía de la calidad de la evaluación y la validación

Puesto que los sistemas de cualificaciones permiten, cada vez más, obtener cualificaciones a través de diferentes itinerarios de aprendizaje, la evaluación de los resultados del aprendizaje reviste una importancia creciente. La calidad de estos itinerarios alternativos, como el aprendizaje en el puesto de trabajo, solo puede garantizarse mediante el desarrollo de métodos fiables para determinar si se han logrado o no los resultados del aprendizaje necesarios/previstos.

Por ejemplo, la credibilidad de los sistemas de validación del aprendizaje no formal (certificación de competencia laboral adquirida por la experiencia u otros mecanismos) depende de la fiabilidad con que puedan evaluarse los resultados del aprendizaje.

Tradicionalmente, la confianza en las cualificaciones se deriva, en gran medida, de la confianza en las instituciones. Una característica distintiva de la mayoría de los MNC es que las cualificaciones son vistas como algo independiente de las instituciones que ofrecen los programas. Por ello, es necesario crear comunidades de confianza y de seguridad en el nuevo sistema. Para ello, es necesario involucrar a todos los grupos y partes interesados, a través de la consulta y del logro de consensos.

a apoyar los objetivos de política, por ejemplo, para ampliar el acceso al sistema de educación y formación a grupos marginados.

» Fomentar la formación de formadores en la traducción pedagógica de las competencias y de adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje para el logro de las cualificaciones.

» Adoptar formas de implementación del MNC acordes con las buenas prácticas actuales de las instituciones y con los objetivos de política.

» Apoyar programas de incentivos y estrategias focalizadas, para promover la inserción y reinserción formativa y el aprendizaje permanente.

» Motivar a los estudiantes a continuar aprendiendo a través del tiempo, teniendo en cuenta las circunstancias financieras, sociales y domésticas que restringen su participación en el aprendizaje.

5.7.

Condicionantes y lógica de la implementación

Para que el MNC logre su propósito, al ponerlo en funcionamiento, además del instrumento de clasificación, debe existir una política más amplia orientada a establecer un Sistema Nacional de Cualificaciones como puente hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, lo cual requiere el desarrollo previo —o en paralelo— de un conjunto de medidas, políticas y programas encaminados a:

- » Asegurar un marco normativo coherente —preferiblemente en forma de ley— con los objetivos del MNC.
- » Crear y mantener una articulación política y técnica entre los ministerios de Educación y Trabajo, así como con otros ministerios implicados en materia de cualificaciones, y generar el ente, agencia o autoridad de cualificaciones.
- » Promover la participación en el MNC de los actores sociales involucrados.
- » Dotarse de una financiación adecuada para el proceso de diseño, implementación, difusión y actualización permanente de las cualificaciones del MNC.
- » Promover el desarrollo de los recursos humanos y la demanda de cualificaciones.
- » Apoyar el mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones oferentes de educación y formación, teniendo en cuenta sus condiciones y recursos, para que apoyen el desarrollo y logro de los objetivos del MNC (se les pueden aplicar políticas de estímulos ligados al financiamiento).
- » Asegurar que el régimen de financiación estimula a las instituciones

6

Hoja de ruta para la construcción del Marco Nacional de Cualificaciones

A continuación, se presenta una propuesta de trabajo para el diseño e implementación del MNC en República Dominicana. Parte de las bases expuestas en los apartados anteriores, de las lecciones aprendidas de las experiencias internacionales, así como de las recomendaciones del taller «Creación de un Marco Nacional de Cualificaciones viable para la República Dominicana» y del encuentro «Bases para la conformación del Marco Nacional de Cualificaciones en la República Dominicana», celebrados en octubre de 2013.

Como se ha indicado, un marco de cualificaciones es un instrumento que permite desarrollar y clasificar cualificaciones conforme a una serie de criterios sobre niveles de aprendizaje alcanzados, los cuales pueden hallarse —implícitamente— en los descriptores de cualificaciones o definirse —explícitamente— mediante un conjunto de descriptores de nivel (OCDE, 2008). La columna vertebral de todo MNC es la estructura en niveles de cualificación del catálogo o catálogos de cualificaciones, la identificación de las cualificaciones reconocibles y acreditables en el país, y su articulación.

Los MNC son instrumentos que se construyen mediante el consenso de los actores involucrados en relación a la estructura, articulación y clasificación de las cualificaciones en niveles y en relación a las rutas de progresión de las personas a través de dichos niveles. Por tanto, serán claves la identificación de los actores con unos mismos objetivos, el trabajo colaborativo y el consenso.

En ese sentido, se parte de la propuesta, manifestada en el encuentro de 25 de noviembre, para la creación de una Comisión de Coordinación del MNC, donde estén las máximas autoridades de

los ministerios e instituciones involucrados, a fin de dar estabilidad y sostenibilidad al marco. Asimismo, se propone la creación de un Comité Técnico interinstitucional que coordine y socialice los trabajos del marco. Contará con directrices, funciones y roles claramente definidos, y estará conformada por representantes expertos de los diferentes ministerios (MINERD, MESCyT, MT, MEPyD, MAP) y del INFOTEP, relacionados todos ellos con el currículo, las acreditaciones y la formación. Dicha comisión deberá estar apoyada por una Unidad Técnica del Marco, para las labores de gestión, y respaldada por la cooperación internacional.

6.1. Plan de trabajo y esquema de la hoja de ruta

Las experiencias internacionales demuestran que la implementación de un marco de cualificaciones es un proceso lento, que requiere de etapas bien definidas y diseñadas como condición necesaria para una implementación final exitosa.

El tiempo requerido por cada etapa depende, obviamente, de las características de cada país, pero en general, en los países estudiados el desarrollo y la implementación del marco tomaron un período largo de tiempo. Conviene tener muy en cuenta este punto.

Sería un error pretender realizar un proceso acelerado de implementación de un MNC: si las reformas no son lo suficientemente discutidas y analizadas, se convertirán a buen seguro en letra muerta. En tal caso, el MNC se volverá un marco regulatorio sin posibilidades de aplicación.



Los MNC son instrumentos que se construyen mediante el consenso de los actores involucrados en lo relativo a su estructura

De acuerdo con los análisis realizados, para la implementación de un MNC en la República Dominicana se deben seguir 5 etapas básicas, compuestas a su vez por 10 fases:

» **La etapa A se centra en la preparación:** se recogen las informaciones necesarias para el diseño del MNC. Se recaban datos sobre las cualificaciones del país y sobre su estructura organizativa. La Etapa A consta de dos fases:

- **Fase 1:** definición de la estructura institucional y participativa para el diseño del MNC.
- **Fase 2:** preparación de estudios e informaciones, como línea de base del MNC.

» **La etapa B se dedica al diseño del MNC:** se conceptualizan los problemas a resolver por el MNC, es decir, se analizan y definen sus motivaciones y objetivos políticos, a fin de preparar su diseño con los acuerdos necesarios (Cedefop, 2011). La Etapa B se compone de dos fases:

- **Fase 3:** conceptualización del MNC.
- **Fase 4:** estructuración del MNC.

» **La etapa C es de consulta y ensayo:** la propuesta de MNC se presenta y debate con un grupo amplio de actores interesados. Esto se suele realizar por consulta pública. La Etapa C consta de:

- **Fase 5:** Estudio piloto del MNC.

» **La etapa D se dedica a la constitución y adopción oficial del MNC:** este paso decisivo se da, generalmente, mediante un decreto, una ley o un acuerdo informal entre las partes interesadas. La Etapa D incluye dos fases:

- **Fase 6:** definición del sistema de aseguramiento de la calidad.
- **Fase 7:** definición de esquema institucional y adopción oficial.

» **La Etapa E de implementación:** el MNC comienza a implantarse y las instituciones deben cumplir con las nuevas estructuras y métodos. Se informa pues a los potenciales usuarios finales sobre las finalidades y ventajas para ellos del MNC. A la postre, el MNC debe aportar ventajas a los ciudadanos y a los empresarios.

- **Fase 8:** definición del Plan para la Implementación del MNC.
- **Fase 9:** inclusión y/o elaboración de las cualificaciones de acuerdo al MNC.
- **Fase 10:** puesta en marcha de las nuevas ofertas de formación vinculadas al MNC siguiendo criterios que garanticen su calidad.

De acuerdo a una metodología de calidad, durante y después de la etapa de implementación, que puede llevar un buen número de años, comienza una etapa de seguimiento, evaluación y reformulación.



6.2.

Etapa A: Preparación y conceptualización

Tabla 32. Etapa A > Fase 1

Etapa A: preparación y conceptualización	
Fase 1. Definición de la estructura institucional y participativa para el diseño del MNC	
Objetivo	Elaboración de la propuesta institucional, operativa y financiera para la etapa de diseño del MNC.
Actividades de la Comisión de Coordinación, del Comité Técnico y de la Unidad Técnica del Marco (UTM)	<ul style="list-style-type: none"> » Definición de la estructura institucional para el desarrollo del trabajo. » Definición de la metodología y de los responsables de los procesos de consulta a los actores y grupos de interés del potencial marco. » Conformación de la Comisión de Coordinación de alto nivel y del Comité Técnico del MNC. » Puesta en marcha de la Unidad Técnica del Marco (UTM) y elaboración del plan de trabajo con objetivos, productos y cronograma para la creación del MNC, bajo supervisión del Comité Técnico. » Estimación del costo e identificación de las fuentes de los recursos para la financiación de cada fase de la etapa de diseño. » Elaboración del documento con la propuesta operativo-financiera para el diseño del MNC. » Presentación de la propuesta operativo-financiera a la Comisión de Coordinación para su aprobación.
Instrumentos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> » Bases para la construcción e implementación de un MNC. » Presupuestos y Plan Operativo Anual (POA) de funcionamiento e inversión de instituciones públicas participantes.
Producto	» Propuesta institucional, operativa y financiera para la etapa de diseño del MNC.

Fase 1. Definición de la estructura institucional y participativa para el diseño del MNC

La Etapa A tiene como fin preparar los insumos, acuerdos y medios que permitan conceptualizar el MNC de forma suficiente para comenzar su diseño.

ACTIVIDADES DE LA FASE 1

El propósito de esta etapa preliminar o preparatoria es definir la organización operativa (quiénes, cómo y en cuánto tiempo) y los recursos con que se va a trabajar la etapa de diseño del MNC.

Dentro del marco institucional y vinculado a los trabajos que han venido realizando los representantes de las instituciones MESCyT, MINERD, MT, INFOTEP y CNC para el Plan Nacional de Articulación del Sistema de Educación para el Trabajo y la Mejora de la Empleabilidad, se constituirá la Comisión de Coordinación del Marco Nacional de Cualificaciones (CC-MNC). Se trata de un órgano donde estarán representadas las máximas autoridades de los ministerios e instituciones involucrados con el objetivo de dar estabilidad y sostenibilidad al marco. Hasta ahora, el grupo de alto nivel estaba liderado por el Ministerio de la Presidencia, a través del director general de Programas Especiales, por lo que podría seguirse con ese esquema.

Dicha comisión actuaría como órgano consultivo de apoyo y asesoramiento al Gobierno en esta materia. Podría, asimismo, ser el germen de un Consejo Nacional de Cualificaciones (o de desarrollo humano), órgano de carácter tripartito conformado por representantes del Consejo Nacional de Competitividad (CNC), organizaciones de empleadores y de trabajadores. Esta es una decisión de gran calado vinculada a la oportunidad que brinda la Estrategia Nacional de Desarrollo y el Pacto Social Educativo.

La CC-MNC deberá contar con el apoyo de un Comité Técnico del Marco Nacional de Cualificaciones (CT-MNC), órgano de carácter interinstitucional que coordinará y socializará los trabajos del Marco Nacional de Cualificaciones. Debería estar conformado por representantes de:

- » Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT).
- » Ministerio de Educación (MINERD).
- » Ministerio de Trabajo (MT).
- » Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPyD).
- » Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP).
- » Oficina Nacional de Estadística (ONE).

Tanto la Comisión de Coordinación como el Comité Técnico del MNC serán establecidos mediante un acuerdo del Gobierno (decreto), donde se definirán claramente sus funciones y organización.

Para la ejecución de las tareas que se deriven de sus decisiones y compromisos, el Comité Técnico se apoyará en una Unidad Técnica del Marco (UTM), coordinada por la Dirección General de Educación Técnico-Profesional (porque el POA le encomienda esta función). La UTM realizará funciones técnicas y de gestión, trabajando a tiempo completo en la sede que decida dicha dirección.

A.1.1. Identificación de los organismos e instituciones que participarán en los procesos de consulta amplia

Toda vez que la creación del MNC es un proceso fundamentado en la amplia participación de los principales actores y grupos de interés, será necesario identificar la entidad o entidades responsables de organizar y desarrollar los procesos de participación. Previamente al desarrollo de una estrategia de consulta amplia, será necesario identificar y seleccionar las organizaciones e instituciones interesadas que deberán participar, conocer y discutir las propuestas a medida que estas se vayan desarrollando.

A1.2. Definición del plan de trabajo con objetivos, productos y cronograma para la creación del MNC

La Unidad Técnica del Marco debe definir un plan de trabajo y un cronograma para el desarrollo de las fases de la etapa de diseño y previsión de implementación. Para ello, se tendrán en cuenta el tiempo de dedicación de equipos técnicos, los procesos de consulta, el acompañamiento al proceso por expertos internacionales, la contratación y realización de estudios, entre otros aspectos. Se

requiere identificar las fuentes de financiación y asegurar dichos recursos para el corto y mediano plazo, a fin de costear el proceso.

Este plan de trabajo será dirigido y supervisado por el Comité Técnico del MNC.

Tabla 33. Etapa A > Fase 2

Etapa A: preparación y conceptualización	
Fase 2. Preparación de estudios e informaciones como línea de base del MNC	
Objetivo	Elaboración de estudios que sirvan de línea de base para la etapa de diseño del MNC.
Actividades del Comité Técnico y de la Unidad Técnica del Marco	<ul style="list-style-type: none"> » Selección de fuentes de información —cualitativa y cuantitativa— sobre las cualificaciones y el mercado de trabajo. » Recopilación documental electrónica de la información base para el diseño del MNC. » Definición de los estudios sectoriales y decisión sobre quién los llevará a cabo. » Definición del estudio-guía de la formación de profesionales. » Definición de casos de estudio de marcos y visitas/reuniones. » Definición de la metodología y de los responsables que desarrollarán los procesos para la participación de los actores y grupos de interés del potencial MNC. » Estimación del costo e identificación de las fuentes de los recursos para la financiación de los estudios y el tratamiento de la información con vistas a la etapa de diseño. » Presentación de las actividades a la Comisión de Coordinación del Marco para su aprobación.
Instrumentos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> » Presupuestos y POA de funcionamiento e inversión de las instituciones públicas participantes. » Apoyo de la cooperación internacional.
Producto	<ul style="list-style-type: none"> » Línea de base para la construcción del MNC con información de los ámbitos formativo y productivo, y establecimiento de sectores prioritarios.

Fase 2. Preparación de estudios e informaciones como línea de base del MNC

ACTIVIDADES DE LA FASE 2

Uno de los primeros aspectos que es preciso dilucidar cuando se prevé elaborar un MNC es el de sus propósitos. Para ello, se debe clarificar la situación en la que se encuentra el país en materia de cualificaciones, a fin de identificar claramente los problemas que se pretende resolver y cuál es su situación de partida.

Para obtener la línea de base en materia de cualificaciones, se utilizarán estadísticas, estudios y encuestas. Entre los posibles mecanismos para identificar la situación de las cualificaciones y posibles estructuras de marcos, se sugieren tres líneas básicas (ver detalle en el *Anexo 4*).

A.2.1. Realizar las clasificaciones nacionales a partir de las internacionales para obtener estadísticas apropiadas (debería ser realizada por la ONE).

- » Realizar la Clasificación Nacional de Educación respecto a la CINE-2011 con el apoyo del MINERD y el MESCyT
- » Realizar la Clasificación Nacional de Ocupaciones, respecto a CIUO-08, en colaboración con el Ministerio de Trabajo.

- » Actualizar la Clasificación de Actividades Económicas de República Dominicana respecto a CIU, en colaboración con la Dirección General de Impuestos Internos.

A.2.2. Estudio sectorial de ámbito nacional que incluya la configuración socioeconómica, laboral y de prospectiva de empleo (entre otros aspectos)

El Observatorio del Mercado Laboral debería tener un papel importante en este primer estudio. De dicho estudio debería obtenerse la organización de familias profesionales prioritarias para la estructuración de los estándares de competencia vinculados a la economía y el empleo, que orientara a la oferta formativa dotándola de mayor pertinencia.

A.2.3. Estudio-guía de la educación y la formación de profesionales en República Dominicana

Resulta también imprescindible elaborar una guía de la educación y la formación de profesionales en República Dominicana, para identificar claramente la línea de base de la educación y la formación desde la óptica de la profesionalidad. Debe recogerse una información clara sobre las cualificaciones que se obtienen a través de la oferta formativa, mediante la identificación

de las diferentes instituciones gubernamentales que ofrecen formación y otorgan acreditaciones relevantes para el empleo (títulos, diplomas, etc.). Asimismo, deben recabarse datos y estadísticas sobre la formación que se ofrece en el país, organizada por niveles y territorios.

A.2.4. Estudio de los sistemas de MNC de otros países
Debería completarse un estudio sobre los sistemas de Marcos Nacionales de Cualificaciones existentes en otros países, seleccionados por su influencia en República Dominicana. Sería deseable que lo realizaran el propio Comité y su Unidad Técnica, mediante visitas o reuniones con algunos de los responsables de los marcos nacionales seleccionados. El objetivo sería analizar algunos marcos nacionales o regionales de cualificaciones, su estructura, bases y autoridades.

A.2.5. Definición de familias profesionales prioritarias y selección de aquellas que servirán para validar la estructura del MNC

A la luz de los estudios a acometer, es conveniente definir las familias profesionales y los sectores económicos en los cuales se va a realizar la prueba piloto para validar el perfil del MNC (producto de la Etapa B > Fase 4). Esto permite asegurar la necesaria participación, desde el comienzo del proceso, de las organizaciones empresariales y asociaciones de trabajadores correspondientes.

Se recomienda elegir entre dos y tres familias de estructura ocupacional diferente. Por ejemplo, una del sector servicios con un amplio rango de ocupaciones (desde auxiliares y operativas hasta las más especializadas, como salud o construcción) y otra u otras cuyo rango de ocupaciones sea más estrecho. De este modo, es posible validar el perfil del MNC en diferentes contextos ocupacionales y ante diferentes requerimientos de competencias.

Por ello, los estudios preparatorios generales, previos al MNC, se presentan como primera actividad para determinar las familias profesionales, y dentro de ellas, las prioritarias. Sobre esas familias profesionales se realizarán los estudios sectoriales a emplear en la etapa del estudio piloto del MNC.

Cada estudio sectorial incluirá:

- » Su estructura económica y de empleo (formal e informal).
- » El análisis ocupacional en los diferentes niveles.
- » El análisis de la actualización y suficiencia de las cualificaciones (títulos, normas de competencia laboral...) existentes, en función de las necesidades de competencias.
- » Condiciones en que se da la oferta de educación y de formación en los campos respectivos.
- » Resultados del aprendizaje: inserción laboral y progresión a estudios superiores.
- » Estudios prospectivos sobre la necesidad futura de cualificaciones.

El resultado de estos estudios podrá contribuir, en la etapa de implementación, a la definición de los estándares de las cualificaciones (resultados de aprendizaje en términos de competencias ocupacionales y educativas).

El Comité Técnico, supervisado por la Comisión de Coordinación, será el interlocutor de la UTM que tendrá a su cargo el monitoreo, seguimiento, análisis y discusión de los avances y resultados de los estudios sectoriales.

6.3.

Etapa B: Diseño del MNC

El objetivo de esta etapa es contar con un MNC consensuado con todos los actores y grupos de interés, validado sectorialmente y aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CNE). El producto de la etapa de diseño es un documento que debe contener los elementos conceptuales del MNC, su estructura (niveles o filas, y sectores de formación o columnas), sus descriptores de nivel y la valoración del volumen o tamaño de las cualificaciones por nivel.

Tabla 34. Etapa B > Fase 3

Etapa B: diseño del MNC	
Fase 3. Conceptualización del MNC	
Objetivo	Definir los objetivos y el alcance del MNC.
Actividades del Comité Técnico y de la Unidad Técnica del Marco	<ul style="list-style-type: none"> » Diagnóstico de problemas en las cualificaciones existentes en el sistema nacional de educación y de formación para el trabajo. Análisis de la potencial contribución de un MNC a la solución de los problemas identificados. » Definición de los objetivos del MNC que se va a diseñar. » Definición del alcance y tipo de MNC que se va a diseñar. » Elaboración del documento de conceptualización del MNC. » Consulta a los grupos de interés definidos en la etapa preparatoria. » Ajuste de la propuesta de acuerdo con los resultados de la consulta. » Presentación a la Comisión de Coordinación de dicha propuesta para su aprobación.
Instrumentos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> » Documento bases para la construcción e implementación de un MNC. » Resultados de los informes y estudios y, en su caso, encuestas sobre el sistema de cualificaciones vigente. » Acompañamiento de expertos internacionales.
Producto	» Documento de conceptualización del MNC aprobado.

Fase 3. Conceptualización del MNC

ACTIVIDADES DE LA FASE 3

A.3.1. Diagnóstico de problemas en las cualificaciones existentes en el sistema nacional de educación y formación, y análisis de la contribución del MNC a su solución

El diseño del MNC parte del análisis de los problemas específicos existentes en torno a las títulos o certificados que otorgan los sectores educativo y de formación: accesibilidad, pertinencia,

coherencia, calidad y progresión. Los resultados de los estudios suministrarán una información muy importante al respecto.

A continuación, se indican algunas soluciones a potenciales problemas de las cualificaciones de la oferta de educación y formación para el trabajo en República Dominicana (OEI, 2010).

A.3.2. Definición de los objetivos del MNC

Una vez especificados los problemas que se busca solucionar y el modo en que un MNC puede ayudar a resolverlos, se está en condiciones de establecer los objetivos que se espera lograr con su implementación. De la precisión con que se definan estos objetivos y de su viabilidad, dependerá la decisión sobre el alcance y el tipo de MNC a desarrollar.

En el borrador de trabajo del Plan Nacional de Articulación de la Educación para el Trabajo, se identifica la necesidad de desarrollar el Marco Nacional de Cualificaciones, con el objetivo de:

- » Expresar mejor las cualificaciones al hacerlo en términos de conocimientos, habilidades y competencias; de esta forma, se establece una mejor relación entre las cualificaciones y las demandas del mercado de trabajo.
- » Mejorar la coherencia y la articulación entre los diferentes subsistemas dentro del Sistema Nacional de Formación.
- » Apoyar la creación del proceso de formación permanente.
- » Facilitar mejor participación e interacción entre los actores sociales y quienes elaboran políticas de empleo y formación.

A.3.3. Definición del alcance del MNC a diseñar

Respecto del alcance, es necesario decidir qué tan comprensivo será:

- » Sobre las cualificaciones que va a abarcar, si todas o solo parte de

ellas, el Plan de Trabajo se fundamenta en una propuesta de construir un marco de cualificaciones de ámbito nacional.

» En cuanto a los sectores de la educación y la formación que va a abarcar el MNC, se debe decidir si serán los propios del sistema educativo (Educación Media, Técnico-Profesional y Superior articulados), o bien solo la educación para el trabajo en el segmento del trabajo técnico (Educación Técnico-Profesional y Formación Profesional), e incluso si la Educación Técnico-Profesional y la Educación Superior por separado (como submarcos).

La tendencia hacia Marcos Nacionales de Cualificaciones de carácter comprensivo, si bien su construcción es compleja, tiene ventajas:

- a) Evita la coexistencia de muchos marcos sectoriales, como sucede en Argentina, donde diferentes sectores productivos (mecánica automotriz, construcción, etc.) desarrollaron sus propios marcos de manera independiente sin que el encuentro entre ellos resulte fácil.
- b) Previene dificultades de entendimiento nacional, pues si se desarrollan marcos regionales (como en el Reino Unido con el de Gales, Escocia, etc.), esto genera más confusión que el sistema que se busca aclarar.
- c) Sirve como un referente nacional —más claro, transparente y comprensible— para la oferta formativa. A partir de ese referente, cada uno de los subsistemas de educación y formación pueden alinearse y articularse entre sí, a la par que desarrollarse.
- d) Sirve como una referente nacional para la acreditación de las cualificaciones. Gracias a la garantía de calidad, el MNC vuelve transparente el valor de los títulos y certificados contenidos en él.

Tabla 35. Problemas de las cualificaciones del sistema de educación y formación para el trabajo

Problemas de las cualificaciones del sistema de educación y formación para el trabajo	Soluciones
Utilización de términos y terminologías con alcances y significados diferentes	Necesidad de un lenguaje común.
Variedad y dispersión de programas con contenidos y tiempos diferentes, pero igual denominación, para las mismas salidas ocupacionales	Transparencia de los programas
Dificultad o imposibilidad para el paso de un programa a otro y de un subsistema a otro, o de una modalidad a otra (desarticulación) ²	Accesibilidad y articulación.
Falta de un marco global común que dé coherencia a la interacción de los diferentes subsistemas	Marco Nacional de Cualificaciones.
Falta de coordinación y aprovechamiento de los recursos e infraestructuras físicas con que cuentan las instituciones	Eficiencia.
Falta de validación de los programas impartidos en las diferentes áreas de la educación y la formación, para todos los centros de la misma naturaleza	Calidad de la educación y la formación
Los participantes de programas y niveles de formación que incursionan en otros de la misma naturaleza se ven precisados a repetir contenidos equivalentes con la consiguiente pérdida de tiempo y de recursos económicos	Coherencia curricular
Falta de homogenización en los niveles técnicos de los docentes para una misma área ocupacional	Formación del profesorado.
Las bases legales de los organismos rectores contienen disposiciones que superponen los roles respectivos, contribuyendo con ello a la confusión y limitando los mecanismos de control, seguimiento y supervisión (esto se da especialmente entre la Ley Orgánica de Educación n.º 66-97 y la Ley Orgánica del INFOTEP n.º 116-80). La diversidad de leyes, ordenanzas, resoluciones, órdenes departamentales y decretos relacionados con el tema contribuyen a profundizar la confusión existente, lo que evidencia una serie de incongruencias entre las competencias institucionales	Regulación de una norma básica sobre el sistema de educación y formación técnico-profesional.

- e) Genera mayor claridad en relación con su necesaria articulación con el mercado laboral.
- f) Facilita la movilidad y reconocimiento con otros países. Estas ventajas coinciden con la experiencia internacional,

que se inclina cada vez más a promover MNC comprensivos que incluyan todos los niveles, con un desarrollo gradual de estos.

Tabla 36. Etapa B > Fase 4

Etapa B: diseño DEL MNC	
Fase 4. Estructura del MNC	
Objetivo	Elaborar el perfil (estructura) del MNC.
Actividades del Comité Técnico y de la Unidad Técnica del Marco	<ul style="list-style-type: none"> » Definición del número de niveles. » Definición de los descriptores de nivel. » Definición de la medida del volumen/tamaño de las cualificaciones por nivel (créditos). » Análisis de la consistencia interna de la estructura del MNC. » Revisión de la consistencia entre el marco normativo vigente y los objetivos del MNC. » Elaboración del documento de perfil (estructura) del MNC. » Presentación al Consejo Nacional de Educación (CNE). » Consulta amplia a los actores y grupos de interés definidos en la etapa preparatoria. » Ajustes al perfil del MNC según los resultados de la consulta. » Presentación del perfil a la Comisión de Coordinación para su aprobación.
Instrumentos y recursos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> » Estudios. » Bases para la construcción e implementación de un MNC. » Acompañamiento de expertos internacionales.
Producto	» Documento de perfil (estructura) del MNC.

Fase 4. Estructura del MNC

ACTIVIDADES DE LA FASE 4

A.4.1. Definición del número de niveles y de los descriptores de nivel

La información que ofrezcan los estudios de la etapa preparatoria serán esenciales para la toma de decisiones. La experiencia internacional nos indica que, cada día, hay más países que optan por ocho niveles de cualificación, en clara relación con los niveles del Marco Europeo de Cualificaciones, pero también relacionado con los ocho niveles de la Clasificación internacional de Educación (CINE-2011).

En general, los descriptores de nivel de cualificación en la educación para el trabajo han estado centrados en la complejidad de las actividades de trabajo, en la autonomía y responsabilidad para el ejercicio de la actividad, así como en los conocimientos y capacidades necesarios para su desarrollo, según los niveles de la actividad productiva.

Adoptar un marco de cualificaciones comprensivo implica definir unos descriptores más amplios que abarquen no solo el entorno de trabajo, sino también la ciudadanía activa y la progresión en la educación y la formación. En esa línea, va ganando terreno la descripción utilizada en el Marco Europeo de Cualificaciones como resultados de aprendizaje, expresados en términos de conocimientos, habilidades y competencias (KSC: «*Knowledge, Skills and Competences*») y que, por el amplio rango de resultados que deben cubrir, no pueden ser muy detallados o precisos. Una definición amplia facilita la ubicación en un mismo nivel de cualificaciones con diferentes énfasis.

A.4.2. Definición de la medida del volumen/tamaño de la cualificaciones por nivel (sistemas de créditos)

Tradicionalmente, el volumen de una cualificación se ha medido por el tiempo de estudios: número de años, cursos u horas contenidos en el plan de estudios (un enfoque propio de quien enseña). En cambio, los sistemas de créditos actuales toman la perspectiva del que aprende.

En el diseño de un MNC, el sistema de créditos permite clasificar las cualificaciones por niveles según el tamaño o volumen de aprendizaje que conllevan. Así se facilita la movilidad vertical y horizontal, dentro de los sectores de la educación y la formación, y entre ellos mismos. El crédito es también una forma de cuantificar los resultados del aprendizaje. Los resultados del aprendizaje son conjuntos de competencias que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar un proceso de aprendizaje.

De tal forma, en el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (en inglés, ECTS), los créditos solo pueden obtenerse una vez que se ha completado el trabajo requerido y se ha realizado una evaluación adecuada de los resultados del aprendizaje. La carga de trabajo del estudiante en el ECTS incluye el tiempo invertido en asistencia a clases, seminarios, estudio independiente, preparación y realización de exámenes, etc.

Si, además, el MNC opta por modularizar los programas que permiten obtener las cualificaciones, se abre la posibilidad de construir rutas de aprendizaje, y de cuantificar y acumular créditos para lograr una cualificación. El sistema modular, el sistema de créditos y la certificación de competencias son el soporte para el reconocimiento de aprendizajes previos y la educación permanente.

El crédito es un medio cuantitativo de indicar el volumen de aprendizaje basado en la consecución de resultados de aprendizaje y el trabajo que ello conlleva

Un sistema de créditos es un modo de valorar, medir, describir y comparar los resultados del aprendizaje, y los propios créditos constituyen un método cuantitativo para indicar el volumen del aprendizaje basado en la consecución de resultados y el correspondiente trabajo realizado. Créditos y niveles son herramientas que se utilizan para representar el aprendizaje y medir su volumen.

A.4.3. Análisis de la consistencia interna de la estructura del MNC

Conviene validar la coherencia interna del marco con los actores implicados, de una forma que incluya:

- » La estimación de la complejidad de los descriptores de nivel, de acuerdo con la estructura de niveles propuesta.
- » La estimación de la complejidad de los descriptores para cada uno de los tipos de cualificaciones establecidos.

» La detección de cualquier redundancia potencial, y la identificación de descriptores de nivel y/o descriptores de cualificaciones no discriminantes.

» El ajuste del tiempo de duración sugerido para cada tipo de cualificación.

Este proceso de validación interna puede efectuarse, como se hizo en el MNC de Australia, mediante una encuesta, un estudio piloto, la recolección de información y el análisis de datos y reportes.

A.4.4. Revisión de la consistencia del marco normativo vigente con los objetivos del MNC

Una vez se cuenta con una propuesta de estructura del MNC, es conveniente realizar una revisión preliminar de las normas existentes.

Así se podrán prever los ajustes o cambios que se requerirán para hacer viables los objetivos del MNC, y la nueva clasificación y denominación de las titulaciones que se propone establecer.

Tabla 37. Etapa C > Fase 5

Etapa C: consulta y ensayo	
Fase 5. Pilotaje del MNC	
Objetivo	Validar el perfil (estructura) del MNC a partir de análisis sectoriales.
Actividades de los Grupos de Trabajo profesionales/ Mesas Técnicas sectoriales y del Comité Técnico del Marco	<ul style="list-style-type: none"> » Diseño de las cualificaciones de los sectores y familias elegidos para el pilotaje. » Validación de los resultados del diseño con actores y grupos de interés sectoriales. » Validación y ajuste del perfil (estructura) del MNC a luz de los resultados en dichos sectores y familias. » Presentación de los resultados del pilotaje ante actores y grupos de interés. » Documentación del proceso y de los resultados del pilotaje, y de las consultas y consensos. » Presentación del perfil del MNC, una vez validado y ajustado, a la Comisión de Coordinación.
Instrumentos y recursos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> » Experiencias específicas recomendadas. » Acompañamiento internacional.
Producto	» Perfil (estructura) del MNC validado y ajustado.

6.4.

Etapa C: Consulta y ensayo

Fase 5. Estudio piloto del MNC

A fin de comprobar si el MNC funciona y si cumple sus objetivos, será posible elegir uno o dos sectores (o familias profesionales) para los cuales se diseñen nuevas cualificaciones a modo de proyecto-piloto. Esas cualificaciones se irán implementado de manera gradual, con seguimiento y revisión simultáneos.

ACTIVIDADES DE LA FASE 5

A.5.1. Estudios sectoriales para la validación del MNC

Como se señaló en la etapa preparatoria, iniciar los estudios sectoriales al comienzo del proceso permite contar con los análisis necesarios para iniciar el pilotaje sectorial del perfil del MNC.

Este pilotaje consiste en el análisis de las cualificaciones existentes —las ofrecidas por diversas instituciones en distintos niveles: títulos de Bachiller Técnico del MINERD, de licenciado del MESCyT, etc.— según las necesidades actuales y futuras de competencias (estudios prospectivos), y en función de las condiciones en que se da la oferta de educación y de formación en los campos respectivos.

Se impulsa la elaboración de nuevas cualificaciones (ver la actividad de diseño curricular de Educación Técnico-Profesional) mediante técnicas de análisis funcional de los objetivos de los sectores productivos con métodos participativos y cooperativos. Se valora la idoneidad del modelo adoptado de cualificación (basada en competencias, estructura modular, etc.), y, en general, de la estructura del MNC. Para cada una de las familias profesionales elegidas para el estudio piloto, se constituirá un Grupo de Trabajo. Su conformación se centrará en expertos de las organizaciones del sector productivo y en entidades de educación y formación, en los campos respectivos.

Tabla 38. Etapa D > Fase 6

Etapa D: constitución y adopción oficial	
Fase 6. Definición del sistema de aseguramiento de la calidad del MNC	
Objetivo	Definir el sistema y los mecanismos de garantía de calidad.
Actividades de la Comisión de Coordinación del MNC	<ul style="list-style-type: none"> » Definición de los estándares de calidad para la inclusión de cualificaciones en el MNC. » Sistemas de aseguramiento de la calidad y de certificación de competencias. » Preparación de la norma para la adopción del sistema de garantía de calidad.
Producto	» Mecanismos de garantía de calidad relativos a las cualificaciones y el MNC, con indicadores aprobados y adoptados mediante norma legal.

6.5.

Etapa D: Constitución y adopción oficial

Fase 6. Definición del sistema de aseguramiento de la calidad del MNC

ACTIVIDADES DE LA FASE 6

A.6.1. Definición de los estándares de calidad para la inclusión de cualificaciones en el MNC

A la luz de los estudios sectoriales, con la validación del MNC, se está ya en condiciones de establecer los estándares de calidad para la inclusión de cualificaciones en el MNC. Dichos estándares de calidad formarán parte de su marco regulatorio. En ese momento, se hace necesario contar con un modelo de cualificación y una metodología de elaboración. La definición de estándares de calidad de las cualificaciones hace referencia a la identificación, descripción y validación de las cualificaciones.

A.6.2. Definición del sistema de garantía de la calidad en el MNC

Una cualificación se define como el «resultado formal de un proceso de evaluación y validación que se obtiene cuando un organismo competente establece que el aprendizaje de un individuo ha superado un nivel determinado» (OCDE, 2008).

Esta definición se centra en los elementos de la certificación que determinan la confianza que despierta un MNC: a saber, los resultados del aprendizaje; la evaluación y validación; los niveles y el organismo competente.

La mayor insistencia en los resultados (y en los retos que ello plantea para la garantía de la calidad) no significa que se deba prestar menos atención a la calidad de la educación que se imparte. El mensaje que se desea transmitir es, más bien, que todos los sistemas de garantía de la calidad existentes subestiman la importancia de la certificación (Cedefop, 2013). Sin lugar a dudas, la calidad de todos los factores (productos de entrada, procesos y resultados) tiene la misma importancia.

La utilización de los resultados del aprendizaje determina cada vez más el carácter de las políticas y de las prácticas en materia de educación y formación. Es decir, se enfatiza lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar

un proceso de aprendizaje. En ese sentido, a los sistemas de garantía de la calidad les corresponde supervisar rigurosamente y mejorar sistemáticamente la manera en que se utilizan los resultados del aprendizaje.

Los sistemas deben incidir en el nivel de detalle apropiado en el que se definen, en el equilibrio entre destrezas genéricas y específicas, y en la medida en que es posible o no evaluar descriptores de los marcos de cualificaciones. También es necesario evaluar exhaustivamente la influencia en la enseñanza y la formación de los descriptores de los resultados del aprendizaje, así como examinar sus efectos en el propio proceso de aprendizaje.

Por tanto, hay que garantizar sistemáticamente la calidad de los resultados del aprendizaje en varios niveles:

- » Al elaborar los descriptores de los MNC.
- » Al determinar los niveles de cualificaciones.
- » Al redactar los currículos.
- » Al acordar las normas de evaluación.

Tabla 39. Etapa D > Fase 7

Etapa D: constitución y adopción oficial	
Fase 7. Definición del esquema institucional y adopción oficial del MNC	
Objetivo	Adoptar oficialmente el MNC y definir el esquema institucional de su dirección, administración y operación.
Actividades del Comité Técnico del MNC	<ul style="list-style-type: none"> » Elaboración de la propuesta institucional para la dirección, administración y operación del MNC, su presupuesto y financiación. » Propuesta de ajuste normativo para su coherencia con los objetivos y requerimientos del MNC. » Preparación de la norma para la adopción del MNC y para la creación del ente administrador o gerente del MNC. » Presentación del esquema institucional y propuesta de norma a la Comisión de Coordinación. » Ajuste de la propuesta institucional según las recomendaciones de la Comisión. » Desarrollo del trámite legal correspondiente.
Producto	» MNC y esquema institucional aprobados y adoptados mediante norma legal.

Fase 7. Definición del esquema institucional y adopción oficial del MNC

ACTIVIDADES DE LA FASE 7

A.7.1. Elaboración de la propuesta institucional para la dirección, administración y operación del MNC

Como se ha indicado, la dirección estratégica y la definición de política relacionada con el MNC recae, con frecuencia, en un organismo o consejo rector, aunque la naturaleza de la dirección depende de la estructura organizacional del MNC. La dirección estratégica depende de la coordinación de la política entre los ministerios de Educación y de Trabajo, y del aseguramiento de la participación de los grupos de interés. Como se ha propuesto, la dirección estratégica del MNC debería corresponder a una Comisión de **Coordinación del MNC** que, como tal, actuaría como ente rector del marco.

La gerencia o administración es la implementación de un acuerdo llevado a cabo por los dirigentes ejecutivos de las principales organizaciones con responsabilidades en el MNC, quienes deben responder al organismo o consejo rector.

Es una práctica internacional habitual que la gerencia del MNC la realice una **Autoridad Nacional de Cualificaciones**, agencia de carácter nacional, independiente del Gobierno, pero que responde ante él. Por ello, se debe crear un ente independiente, que respondería ante la Comisión de Coordinación, a través de su Comité Técnico encargado del desarrollo del MNC. Es necesario calcular los costos y el modo de financiar el funcionamiento de este órgano, que ejercerá como gerente del MNC.

A.7.2. Aprobación formal del MNC y elaboración de la propuesta de ajuste normativo a sus objetivos y requerimientos

El Marco Nacional de Cualificaciones requiere de una aprobación formal, de acuerdo a las prácticas nacionales, y de una publicación adecuada. Se deberá preparar la norma, ya sea Ley o Decreto, para su creación, previa a la etapa de implementación.

Es bien posible que la aprobación del marco y su estructura conlleve modificaciones o formulación de normas para hacer viables los objetivos, la clasificación y la denominación de las titulaciones definidas, así como los requerimientos de operación del MNC.

Tabla 40. Etapa E > Fase 8

Etapa E: implementación	
Fase 8. Definición del Plan para la Implementación del MNC	
Objetivo	Definir el Plan de Implementación del MNC.
Actividades de la Comisión Técnica y de la Unidad Técnica	<ul style="list-style-type: none"> » Creación del ente o agencia que administrará el MNC. » Definición de los estándares del sistema de información sobre las cualificaciones. » Definición de la estrategia de difusión y socialización general del MNC. » Definición de los costos y financiación de la implementación del MNC. » Definición del Plan de Implementación.
Instrumentos y recursos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> » Recomendaciones internacionales. » Acompañamiento internacional.
Producto	» Documento con el Plan de Implementación del MNC.

6.6. Etapa E: Implementación

La puesta en marcha eficaz del Marco Nacional de Cualificaciones exige que el MINERD, MESCyT, MT e INFOTEP, con la participación de los actores sociales involucrados, se articulen política y técnicamente en torno a las cualificaciones; los recursos y cronogramas.

La implementación requiere del financiamiento adecuado del proceso de desarrollo del MNC y de programas de incentivos y estrategias focalizadas, para promover la inserción y reinserción formativa y el aprendizaje permanente, así como la formación y capacitación de docentes.

Fase 8. Definición del plan para implementar el MNC

ACTIVIDADES DE LA FASE 8

A.8.1. Definición del Plan de Implementación

Una de las tareas de la agencia o ente administrador del MNC es

desarrollar un Plan de Implementación que sea técnica y financieramente viable, y responda a las necesidades sociales y económicas de los sectores con los que se validó el MNC.

El Plan de Implementación deberá definir:

- » La estrategia a seguir respecto de la incorporación al MNC de las cualificaciones existentes en los sectores analizados.
- » El seguimiento a la adecuación normativa.
- » El plan de apoyo para la adecuación de los programas a los estándares de las cualificaciones introducidas en el MNC.
- » El programa de estímulos y de fortalecimiento de la calidad de las instituciones de educación y de formación.
- » Estrategia para lograr que todos los actores involucrados apoyen y participen en el desarrollo e implementación del MNC.
- » El programa para la formación, actualización y capacitación de docentes.
- » El plan para la divulgación y socialización del MNC entre todos los estamentos gubernamentales, económicos y sociales.
- » La estrategia de focalización para promover el aprendizaje permanente y la reinserción de quienes han quedado fuera del sistema educativo y de formación.
- » El cronograma de ejecución de dicho plan, junto con la asignación de responsables para cada una de las actividades y programas que incluye.
- » Los costos y la financiación de todas las actividades y programas del plan.
- » Los indicadores y la estrategia de seguimiento y evaluación de la ejecución del plan.

Fase 9. Inclusión y/o elaboración de cualificaciones de acuerdo al MNC

ACTIVIDADES DE LA FASE 9

La implementación supone la inclusión de las cualificaciones en el instrumento de clasificación del MNC, de acuerdo a los descriptores de los niveles de cualificación.

Una vez creado el Marco Nacional de Cualificaciones que integre todas las formas de aprender, definidos los niveles de cualificación en base a descriptores, y organizada la oferta en familias o áreas profesionales a partir de las clasificaciones de actividades económicas y de ocupaciones, hay que sustituir el inventario de cualificaciones y ofertas habidas hasta ese momento por las nuevas, y flexibilizar los mecanismos de acceso a los distintos niveles de cualificación.

Una primera fase podría ser intentar incluir en el MNC las cualificaciones ya existentes, comprobando si cumplen los requisitos para ello en cuanto a descripción, estructura, organismo que acredita, etc. En países donde el propósito ha sido promover la educación basada en resultados, se ha exigido el rediseño de las cualificaciones existentes mediante un plan bien establecido.

Para ello será necesario, en el caso de la Educación Técnica y la Formación Profesional, seguir un proceso de definición cuyos pasos fundamentales serían:

- » Adopción de un modelo de cualificación para cada uno de los niveles.
- » Estructuración de competencias (básicas o clave para la Educación General, y profesionales para la Educación Técnico-Profesional y la educación universitaria).
- » Definición de una formación de carácter modular (que puede tener un fin académico en la Educación General o un fin profesional) y, por tanto, basada en competencias. Decidir qué modelo de formación se pretende organizar.
- » Elaboración de una metodología de diseño de cualificaciones, con alta participación —en distintos momentos— de expertos directos del mundo productivo y de formadores. Validación por las organizaciones involucradas (clústeres, administraciones relacionadas, organizaciones empresariales y laborales).
- » Realización de los estudios sectoriales que sean necesarios para las determinadas familias profesionales.
- » Diseño de perfiles profesionales y de su formación asociada, que sean pertinentes y estratégicos para la República Dominicana con visión prospectiva. Elaboración por parte del MINERD e INFOTEP de las ofertas formativas asociadas a determinados perfiles para su implantación. Establecimiento de prioridades en función de la prospectiva y de los perfiles más estratégicos en el país.
- » Organización de la educación y la formación técnico-profesional en familias profesionales.

La creación del MNC, que debiera estar en sintonía con los de otros países de la región, permitirá capitalizar los aprendizajes, mejorar el acceso a la educación y la formación, y facilitar el reconocimiento social y laboral de las cualificaciones adquiridas.

Tabla 41. Etapa E > Fase 9

Etapa E: implementación	
Fase 9. Inclusión y/o elaboración de cualificaciones de acuerdo al MNC	
Objetivo	Iniciar la ejecución del Plan de Implementación del MNC.
Actividades Autoridad a decidir	<ul style="list-style-type: none"> » Iniciar la inclusión de las cualificaciones existentes en los sectores estudiados según la estrategia establecida. » Elaborar la metodología de diseño de cualificaciones y ponerla en marcha con carácter participativo. » Iniciar los programas definidos en el plan. » Otras actividades definidas en la estrategia de implementación.
Instrumentos y recursos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> » Perfil del MNC. » Análisis sectoriales de la estructura ocupacional y de la oferta de formación. » Plan de Implementación. » Acompañamiento internacional.
Producto	<ul style="list-style-type: none"> » Meta definida para una primera fase de la implementación.

Tabla 42. Etapa E > Fase 10

Etapa E: implementación	
<i>Fase 10. Puesta en marcha de las nuevas ofertas de formación vinculadas al MNC con garantía de calidad</i>	
Objetivo	Poner en marcha las nuevas ofertas con garantía de calidad, de acuerdo al Plan de Implementación del MNC.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> » Sustituir la oferta de formación existente por la vinculada a las nuevas cualificaciones, según la estrategia establecida. » Formar a los docentes en las nuevas cualificaciones y dotar de los equipamientos adecuados. » Informar y orientar sobre el MNC y la oferta formativa vinculada a él.
Instrumentos y recursos de apoyo:	<ul style="list-style-type: none"> » Perfil (estructura) del MNC. » Análisis sectoriales de la estructura ocupacional y de la oferta de formación. » Plan de Implementación. » Acompañamiento internacional.
Producto	Meta definida para una primera fase de la implementación.

Fase 10. Puesta en marcha de las nuevas ofertas de formación vinculadas al MNC con garantía de calidad

ACTIVIDADES DE LA FASE 10

Esta fase exige dotar de calidad a la implantación de la formación, para procurar la visibilidad entre sistemas, la confianza y la transparencia:

- » Formación de profesores.
- » Instalaciones y equipamiento.
- » Metodología de desarrollo curricular.
- » Evaluación y control.

Una vez definidas las nuevas cualificaciones en cuanto a sus resultados de aprendizaje, se podría poner en marcha la definición de procesos para la certificación de las competencias adquiridas a través de vías no formales de formación o informales (experiencia laboral, autoaprendizaje, etc.).

Otro elemento que complementaría el MNC para llevarlo hacia un sistema de cualificaciones sería un sistema de información y orientación profesional del MNC, a fin de facilitar el encuentro entre el mundo educativo y el empleo. El uso de bases de datos y de páginas web¹ resultan esenciales para hacer accesible la información sobre cualificaciones a los actores y a la sociedad civil.

6.7.

Síntesis del proceso para la construcción del MNC

A modo de síntesis final (ver *Tabla 43*), se exponen las etapas, fases y actividades que configuran la hoja de ruta para la construcción del Marco Nacional de Cualificaciones en República Dominicana. La cronología deberá fijarse en razón de las decisiones de los actores institucionales. Debe tenerse en cuenta que algunas de las etapas y fases se darán de forma simultánea.

NOTA

1. Las páginas web y documentos recogidos en el capítulo 4 de este documento, titulado *Experiencia internacional sobre MNC*, serían un ejemplo del tipo de información a difundir.

Tabla 43. Síntesis de la hoja de ruta para la construcción del MNC de República Dominicana

Etapa	Fase	Actividades	Cronología
ETAPA A: PREPARACIÓN. Se dispone de los datos e informaciones necesarios sobre las cualificaciones del país, y se define la estructura organizativa para el diseño del MNC.	Fase 1. Definición de la estructura institucional y participativa para el diseño del MNC.	<ul style="list-style-type: none"> » Definición de la estructura institucional para el desarrollo del trabajo. » Definición de la metodología y de los responsables de los procesos de consulta a los actores y grupos de interés del potencial MNC. » Conformación del Comité Técnico. » Elaboración por el Comité Técnico del plan de trabajo con objetivos, productos, y cronograma para la creación del MNC. » Estimación del costo e identificación de las fuentes de recursos para la financiación de cada fase de la etapa de diseño. » Elaboración del documento con la propuesta operativo-financiera para el diseño del MNC. » Presentación de la propuesta de MNC al Consejo Nacional de Educación para su aprobación. 	
	Fase 2. Preparación de estudios e informaciones, como línea de base del MNC.	<ul style="list-style-type: none"> » Selección de fuentes de información, cualitativas y cuantitativas, sobre cualificaciones y mercado de trabajo. » Recopilación documental electrónica de la información base para el diseño del marco. » Definición de los estudios sectoriales y decisión sobre quién los llevará a cabo. » Definición del estudio guía de la formación de profesionales. » Definición de casos de estudio de marcos de otros países y visitas/reuniones. » Definición de la metodología y de los responsables de los procesos para la participación de los actores y grupos de interés del potencial MNC. » Estimación del costo e identificación de las fuentes de recursos para la financiación de los estudios y el tratamiento de la información para la etapa de diseño. » Presentación de la línea de base a la Comisión Coordinadora del MNC, interinstitucional y de alto nivel, para su aprobación. 	
ETAPA B: DISEÑO DEL MNC. Se conceptualizan los problemas que resolvería el MNC, se analizan y definen sus motivaciones y objetivos políticos, y se prepara su diseño con los acuerdos necesarios.	Fase 3. Conceptualización del MNC.	<ul style="list-style-type: none"> » Diagnóstico de problemas en el sistema nacional de cualificaciones existente, en los sectores educativo y de formación para el trabajo. Análisis de la contribución potencial de un MNC a la solución de los problemas identificados. » Definición de los objetivos del MNC que se va a diseñar. » Definición del alcance y tipo de MNC que se va a diseñar. » Elaboración del documento de conceptualización del MNC. » Consulta a los grupos de interés definidos en la etapa preparatoria. » Ajuste de la propuesta de acuerdo con los resultados de la consulta. » Presentación al Consejo Consultivo de cualificaciones para su aprobación. 	
	Fase 4. Estructuración del MNC.	<ul style="list-style-type: none"> » Definición del número de niveles. » Definición de los descriptores de nivel. » Definición de la medida del volumen/tamaño de las cualificaciones por nivel (créditos). » Análisis de la consistencia interna de la estructura del MNC. » Revisión de la consistencia entre el marco normativo vigente y los objetivos del MNC. » Elaboración del documento de Perfil (estructura) del MNC. » Consulta amplia con los actores y grupos de interés definidos en la etapa preparatoria. » Ajustes al Perfil del MNC según los resultados de la consulta. » Presentación al CNE para su aprobación. 	
ETAPA C: CONSULTA Y ENSAYO. La propuesta de MNC se presenta y debate con un grupo amplio de partes interesadas, generalmente mediante consulta pública.	Fase 5. Pilotaje del MNC.	<ul style="list-style-type: none"> » Estudios sectoriales (relativos a los sectores elegidos para el pilotaje). » Análisis de los resultados de los estudios con actores y grupos de interés sectoriales. » Validación y ajuste del Perfil del MNC a luz de los análisis sectoriales. » Presentación de resultados del pilotaje a los actores y grupos de interés. » Documentación del proceso y de los resultados del pilotaje, y de las consultas y consensos. » Presentación al CNE del perfil del MNC validado y ajustado. 	

Etapa	Fase	Actividades	Cronología
ETAPA D: CONSTITUCIÓN Y ADOPCIÓN OFICIAL. Se constituye el MNC y se procede a su adopción, generalmente mediante un decreto, una ley o un acuerdo informal entre las partes interesadas.	Fase 6. Definición del sistema de aseguramiento de la calidad del MNC.	<ul style="list-style-type: none"> » Definición de los estándares de calidad para la inclusión de cualificaciones en el MNC. » Sistemas de aseguramiento de la calidad y de certificación de competencias. » Preparación de la norma para la adopción garantía de calidad. 	
	Fase 7. Definición del esquema institucional y adopción oficial del MNC.	<ul style="list-style-type: none"> » Elaboración de la propuesta institucional para la dirección, administración y operación del MNC, su costo y financiación. » Propuesta de ajuste normativo para su consistencia con los objetivos y requerimientos del MNC (si corresponde). » Preparación de la norma para la adopción del MNC y para la creación del ente administrador o gerente del MNC (si corresponde). » Presentación al CNE y ajuste de la propuesta siguiendo sus recomendaciones. » Desarrollo del trámite legal correspondiente. 	
ETAPA E: IMPLEMENTACIÓN. El MNC comienza a implantarse y las instituciones deben cumplir con las nuevas estructuras y métodos. Se informa a los usuarios finales potenciales sobre las finalidades y las ventajas del MNC. A la postre, el MNC debe aportar ventajas a los ciudadanos y a los empresarios.	Fase 8. Definición del Plan para la Implementación del MNC.	<ul style="list-style-type: none"> » Creación del ente o agencia que administrará el MNC. » Definición de los estándares del sistema de información sobre las cualificaciones. » Definición de la estrategia de difusión y socialización general del MNC. » Definición de los costos y financiación de la implementación del MNC. » Definición del Plan de Implementación. 	
	Fase 9. Inclusión y/o elaboración de cualificaciones de acuerdo al MNC.	<ul style="list-style-type: none"> » Iniciar la inclusión de cualificaciones existentes en los sectores estudiados según la estrategia establecida. » Elaboración de la metodología de diseño de cualificaciones y puesta en marcha de esta con carácter participativo. » Inicio de los programas definidos en el Plan para la Implementación del MNC. » Otras actividades definidas en la estrategia de implementación. 	
	Fase 10. Puesta en marcha de las nuevas ofertas de formación vinculadas al MNC con garantía de calidad.	<ul style="list-style-type: none"> » Sustituir la oferta de formación por la vinculada a las nuevas cualificaciones según la estrategia establecida. » Formar a los docentes en las nuevas cualificaciones y dotar de los equipamientos adecuados. » Informar y orientar sobre el MNC y sobre la oferta formativa vinculada. 	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- * **ABDULLAEV, U. Y ESTEVÃO, M.:** *Crecimiento y empleo en la República Dominicana: Opciones para un crecimiento generador de empleo*. Documento de trabajo del FMI, Departamento del Hemisferio Occidental, febrero 2013.
<https://www.imf.org/external/spanish/pubs/ft/wp/2013/wp1340s.pdf>
- * **ALLAIS, S.:** *The Implementation and Impact of National Qualifications Frameworks: Report of a Study in 16 Countries*. Organización Internacional del Trabajo (OIT), 2010.
- * **ARBIZU, F.:**
- *La perspectiva del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias (documentos)*. Montevideo: Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional, N° 152 Competencia laboral y valoración del aprendizaje, págs. 157-170, 2002.
<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/152/index.htm>
- *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid: INCUAL-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003.
<https://sede.educacion.gob.es/publiciventa/detalle.action?cod=14508>
- *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Madrid: INCUAL-Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2008
http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/CNCP_03_08_esp_ing.pdf
- *Educación Técnico-Profesional de República Dominicana: modelo y metodología de diseño curricular*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de República Dominicana, en el marco del convenio AECID-JyD, noviembre de 2011 (documento no publicado).
- *Entrevista sobre marcos de cualificaciones* [en línea]. Ministerio de Educación de República Dominicana.
<http://dgetp.edu.do/francisca-arbizu>
- * **ARBIZU, F Y AZZONI, L.:** 2014 *TVET and Skills Development in EU Development Cooperation*. Development and Cooperation-EuropeAid, Comisión Europea, 2014.
<http://capacity4dev.ec.europa.eu/public-employment-social-protection/blog/tvet-and-skills-development-eu-development-cooperation>
- * **ASCUN:** *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la Educación Superior en América Latina*. Informe final del Proyecto 6X4 UEALC. Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN, Bogotá, 2008.
- * **ATTALI:** *República Dominicana 2010-2020*. Informe de la Comisión internacional para el desarrollo estratégico de la República Dominicana. 2010.
http://www.attali.com/download/RD_InformeFinal_ES.pdf
- * **BILLOROU, N. Y VARGAS, F.:** *Herramientas básicas para el diseño e implementación de marcos de cualificaciones: guía de trabajo*. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2010.
http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/marc_cua.pdf
- * **BJØRNÅVOLD, J. Y COLES M.:** «Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones». *Revista Europea de Formación Profesional*, n° 42/43 - 2007/3 • 2008/1. Cedefop, 2008.
- * **BLAS, A. Y ARREDONDO, G.:** *Análisis comparado de la situación actual del SNCP en los ocho países latinoamericanos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con apoyo de CIEP y CIREM, septiembre de 2012.
- * **BUNK:** «La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA», *Revista de Formación Profesional*, Cedefop, 1994.
- * **BLAS, A.:** *Análisis comparado de la situación actual del SNCP en los ocho países latinoamericanos*.
- * **CANTA:** *Regional Tvet Strategy for Workforce development and Economic Competitiveness Caricom*. 2014.
- * **CARO A., LILIA B. Y CASAS, A.:** *Bases para la construcción de un Marco Nacional de Cualificaciones*. Banco Interamericano de Desarrollo-Ministerio de Educación Nacional, Viceministerio de Educación Superior, Colombia. Marzo de 2011.
- * **CASAS, A.:** *Proyecto de implementación del Marco Nacional de Cualificaciones*. Análisis sobre la viabilidad de implementar diferentes tipos de MNC (producto IV) e informe de avance en la ejecución del plan de acción (producto V). 2013.
- * **CENTER FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT AT HARVARD UNIVERSITY:** *Construyendo un mejor futuro para la República Dominicana: herramientas para el desarrollo*. Consultoría solicitada por el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo de República Dominicana, 2011.
- * **COMISIÓN EUROPEA (CE):**
- *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo*, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo*, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.
- *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo*, de 18 de junio de 2009, relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales (ECVET).
- *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009*, sobre el establecimiento del Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad.
- *Referencing National Qualifications Levels to the EQF: Update 2013*. European Qualifications Framework Series: Note 5.
http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/EQF_131119-web_0.pdf
- * **CEDEFOP, CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL:**
- **GROOTINGS, P.:** «De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?». *Revista Europea de formación* n° 1. Cedefop 1994.
- **COLARDYN D., BJØRNÅVOLD J.:** *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. 2005.
- *The Shift to Learning Outcomes. Policies and Practices in Europe*. 2009.
- *The relationship between quality and VET certification*. Cedefop Panorama Series. 2009.
- *Learning outcomes approaches in VET curricula*. 2010.
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506_en.pdf

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- *Marcos de cualificaciones en Europa: modernizar la enseñanza y la formación* [nota informativa]. Noviembre 2011.
- *Development of National Qualifications Frameworks in Europe*. Octubre de 2011.
- *Análisis y resumen de los descriptores de niveles del MEC en los países europeos*. 2013.
- *La calidad, un requisito imprescindible para infundir confianza en las cualificaciones*. 2013.
- *Análisis y resumen de los descriptores de nivel del MEC en los países europeo*. 2013.
- *Analysis and overview of NQF developments in European countries. Annual report 2012-2013*. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/21311.aspx>
- *CEDEFOP-ETF: Global National Qualifications Framework Inventory*. Prepared for Asem Education Ministers Conference, Kuala Lumpur, 13-14, mayo 2013.
- *Analysis and overview of NQF level descriptors in European countries*. 2013.
- *Terminology of European education and training policy. Second edition, a selection of 130 key terms*. 2014. (Versión multilingüe).
- *Marcos de cualificaciones influencia en aumento, obstáculos persistentes*, 2015.
- *Programa ChileCalifica-Universidad Técnica Federico Santa María*, 2010.
- * **COLES M., OATES:** *European reference levels for education and training. An important parameter for promoting credit transfer and mutual*. 2004.
- * **COLES, M. A.:** *Review of International and National developments in the use of Qualifications Frameworks*. ETF, 2006.
- * **CONEVYT: OCDE.** *Revisión temática sobre reconocimiento de aprendizajes no formales e informales*. Reporte de País: MÉXICO. 2006.
- * **CONOCER:** Informe de resultados 2007-2011. México.
- * **CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN:** *Hacia un marco de cualificaciones para Chile*. Chile, 2014.
- * **CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL.** *Departamento Nacional de Planeación. República de Colombia*. Documento Conpes. Lineamientos de Política para el fortalecimiento del Sistema de Formación de Capital Humano (SFCH), julio 2010.
- * **CSUCA:** *Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana*. Resultados de Aprendizaje para Licenciatura, Maestría y Doctorado. Tegucigalpa: AlfaPuentes-Consejo Superior Universitario Centroamericano, abril de 2013.
- * **DIRECCIÓN GENERAL DE IMPUESTOS INTERNOS:** *Clasificador Dominicano de Actividades Económicas*. 2009.
- * **DEIJ, ARJEN.** «*European experiences with Qualifications Frameworks Development Processes*». Presentación realizada en la segunda reunión técnica para la validación de la Guía para el desarrollo e implementación de Marcos Nacionales de Cualificaciones. Cartagena de Indias, Colombia, julio de 2009.
- * **KEEVY, J., BORHÈNE, C., DEIJ, A.:** *Transnational Qualifications Frameworks ETF*. Noviembre, 2010.
- * **GREEN:** *Propuesta de un Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana: Caso Honduras*. Informe de investigación. 2013.
- * **GRUPO DE TRABAJO DE BOLONIA SOBRE MARCOS DE CUALIFICACIONES:** *Informe sobre un Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior*. Febrero de 2005.
- * **INCUAL:** *Sistemas Nacionales de Cualificación y Formación Profesional*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales 2003.
- * **INFOTEP:** *Plan Decenal de Educación para el Trabajo 2008-2018*. Santo Domingo: INFOTEP, 2007.
- * **LEMAITRE, M. J. Y BÜRGI, J.:** *Diagnóstico internacional de procesos de diseño e implementación de Marcos Nacionales de Cualificaciones*. Chile: noviembre de 2009.
- * **LEY 116-80**, del 16 de enero de 1980, que crea el **INFOTEP**
- * **LEY 1-12**, de Estrategia Nacional de Desarrollo 2030.
- * **MERTENS L.** *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. 1997.
- * **MINERD Bases de la revisión y actualización curricular. 2014**
- * **MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA, MESCYT, MINERD, MINISTERIO DE TRABAJO, INFOTEP:** *Plan Nacional de Articulación del Sistema de Educación para el Trabajo y la Mejora de la Empleabilidad en la República Dominicana 2012-2016 (13ª versión)*. Santo Domingo, 22 de noviembre de 2012. (Documento no publicado).
- * *Pacto Nacional para la Reforma Educativa, en la República Dominicana (2014-2030)*. 1 de abril de 2014.
- * *Proyecto MECESUP UCN 0701. Diseño de un marco de cualificaciones para el sistema de Educación Superior chileno*.
- * **MINISTERIO DE ECONOMÍA, PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO.** *Segundo informe anual de avance en la implementación de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 y cumplimiento de los objetivos y metas del Plan Plurianual del Sector Público*. Santo Domingo Diciembre, 2014.
- * **MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** - *Plan Operativo Anual (POA) 2013*. República Dominicana.
- *ORDENANZA No. 8'99. Que reformula el plan de estudio del bachillerato técnico en los sectores industrial y de servicios, establecido en la Ordenanza No. 1'95, y crea nuevas especialidades del técnico básico, en la rama agroindustrial*.
- * **MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (MESCYT).** *Memorias 2013* República Dominicana. 2014.
- * **OFICINA NACIONAL DE ESTADÍSTICA:** *Dominicana en cifras 2014. Oficina Nacional de Estadística de República Dominicana (ONE)*. 2014.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

* ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE):

- *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo. 2005.

www.OECD.org/edu/statistics/deseco; www.deseco.admin.ch

- **COLES M., ARBIZU F., WERQUIN P. Y TAGUMA M.**: *Collaborative Policy Analysis of Recognition of Non-Formal and Informal Learning*. Mexico. Draft Country Note. Noviembre de 2006.

- **OCDE-INCUAL**: *Sistemas de cualificaciones. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida*. OCDE-Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL) de España, 2008.

- *Informe sobre las políticas nacionales de Educación*. República Dominicana. 2008.

- *La Educación Superior en la República Dominicana*. 2012.

* ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI):

- *Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Consulta Nacional. MINERD, MES-CyT, INFOTEP, 2010.

- **LOCKWARD A.**: *Estudio Empleabilidad Jóvenes Egresados del Bachillerato Técnico Profesional en la República Dominicana 2012*. Junio 2012.

- *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Avances en las metas educativas 2021*. 2014.

* ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT):

- *Recomendación 195 de la OIT sobre el Desarrollo de Recursos Humanos*. Organización Internacional del Trabajo, 2004.

- *Resolución sobre la actualización de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones*. 2008.

- **ALLAI, S.**: *The Implementation and Impact of National Qualifications Frameworks: Report of a Study in 16 Countries*. International Labour Office, Skills and Employability Department. Ginebra: OIT, 2010.

- *Entendiendo los déficits de empleo productivo y fijando metas. Una guía metodológica, 2012* http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_181168.pdf

* **ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS**: *Clasificación Industrial Internacional Uniforme de todas las actividades económicas (CIIU)*. 2009.

* SOLÍS C., CASTILLO R. Y

UNDURRAGA T.: «Un marco de cualificaciones para la capacitación y la certificación de competencias laborales en Chile». *Revista Calidad en la Educación*, nº 39. OEI, diciembre 2013.

<http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n39/art09.pdf>

* **TUCK, R.**: *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers*. Skills and Employability Department, International Labour Office (OIT), 2007.

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/instructional-material/wcms_103623.pdf

* UNESCO:

- *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED/CINE)*. 2011.

- *Campos de educación y capacitación 2013 de la CINE (ISCED-F 2013)*. (Manual que acompaña la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación). 2011.



ANEXOS

ANEXO 1. Mecanismos que vinculan los sistemas de cualificaciones con el aprendizaje a lo largo de la vida (OCDE, 2008)

Mecanismo	Breves ejemplos de su posible funcionamiento
1. Comunicar el rendimiento de las formaciones cualificantes	<p>Los incentivos se basan en el propio sistema de cualificaciones y dependen de la recompensa y el rendimiento —económico o de otro tipo— que conlleva obtener una cualificación. El proceso de comunicar las ventajas de una formación cualificante puede inspirar en el ciudadano individual el deseo de adquirir dicha formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos estarán motivados para realizar una formación cualificante si les da rendimiento. » Los empleadores poseerán un mayor mercado de capacidades donde elegir, y será más segura la inversión formativa si los formados aspiran a aprender en el trabajo. » Los proveedores de formación contribuirán a comunicar el rendimiento de una formación, para que aumente la demanda de sus programas.
2. Capacitar para la empleabilidad	<p>Para algunas personas, el obstáculo a la formación consiste en que no pueden encontrar un trabajo de calidad que les permita aprender. Su nivel general de cualificación es bajo. A estas personas, la oferta de una formación que incluya una experiencia laboral y se centre en la empleabilidad puede abrirles el acceso a una formación posterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos con bajo nivel de cualificación pueden tender a adquirir estas capacidades y emprender a continuación otras formaciones. » Los empleadores necesitan ofrecer una experiencia laboral formativa y una formación para la empleabilidad; pueden también beneficiarse de una mayor oferta de capacidades. » Los proveedores de formación necesitan desarrollar programas formativos para responder a las necesidades de sus clientes.
3. Instaurar marcos de cualificaciones	<p>Los marcos de cualificaciones pueden clarificar las rutas de progreso, eliminar vías sin salida, aportar coherencia y garantía de la calidad a los sistemas de cualificaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos pueden motivarse para la formación si se los orienta hacia las cualificaciones que convengan a sus aspiraciones. Depositarán también mayor confianza en cualificaciones que han sido aprobadas a escala nacional. » Los empleadores considerarán útil un marco que defina los requisitos de cualificación para un empleo, y que permita comparar el perfil de cualificaciones de un candidato con un estándar de referencia. El marco puede ayudarles también a racionalizar la oferta formativa en la empresa. » Los proveedores de formación pueden considerar útil el marco para promocionar y vender cualificaciones conforme a una estructura sólida y, al igual que los empleadores, pueden sentirse más seguros si algunas cualificaciones son referentes a escala nacional.
4. Aumentar las opciones de cualificación para el alumno	<p>Las cualificaciones deben diseñarse de modo que otorguen puntos claros de salida (con créditos) para quienes cambien de planes. La elección puede ser cambios dentro de una cualificación o en el paso a otra, aunque los puentes entre ellas son siempre ventajosos.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos se motivan si pueden decidir por sí mismos su futura formación. » Los empleadores pueden opinar que la mayor complejidad de las cualificaciones complica sus procesos de contratación y planificación, pero acabarán admitiendo, seguramente, que el ejercicio de la libre opción es un aspecto de la identidad de un candidato, lo que permite una selección de personal más eficaz. » Los proveedores de formación tendrán que diferenciar sus ofertas formativas para responder a una demanda más selectiva. Por ejemplo, creando titulaciones para varios sectores, certificados dobles o cursos, en nuevos ámbitos interdisciplinarios o más especializados.
5. Clarificar vías formativas	<p>El sistema de cualificaciones crea oportunidades formativas y de progreso personal, al definir rutas que corresponden a los intereses y ambiciones del formado, a las estructuras de la oferta y a las necesidades de los empleadores. La existencia de puentes o pasarelas mediante las cuales los formados pueden cambiar de vía sin ser por ello penalizados es importante.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos percibirán seguridad en las vías específicamente diseñadas de cualificación, si bien la falta de opción personal puede constituir un desincentivo. » Los empleadores pueden depositar su confianza en un sistema sencillo de vías claramente definidas, y considerar que los candidatos que las hayan seguido están más comprometidos con un ámbito específico que quienes cambian de vía formativa en alguna etapa. » Los proveedores de formación pueden considerar que la gestión de programas más flexibles resulta más difícil y costosa, e incrementar por ello su inversión en las vías claramente definidas.
6. Ofrecer transferencia de créditos	<p>Los créditos ofrecen flexibilidad al ciudadano y al empleador, pues permiten contabilizar las capacidades y aprendizajes ya existentes en una persona y pueden contribuir a una cualificación, reduciendo así el riesgo de duplicaciones. Facilitan ahorrar tiempo y recursos económicos para la formación. También pueden actuar como incentivo para el progreso profesional, si se toman en cuenta créditos obtenidos en diferentes entornos laborales.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos se motivarán si pueden hacer valer créditos obtenidos en etapas anteriores y acumular créditos para una serie de opciones futuras. Esta flexibilidad permite superar algunos tipos de obstáculos personales. » Los empleadores pueden considerar que es un sistema complejo, pues si bien les permite contratar a personas especializadas en unidades de particular relevancia para su empresa, complica claramente el proceso de contratación. Con todo, les ofrece la oportunidad de adaptar la formación a sus necesidades específicas y particulares. » Los proveedores de formación pueden que vean incrementados sus costes administrativos, pero el compromiso de muchas más personas con los programas basados en unidades de crédito será un incentivo para ellos.
7. Incrementar la flexibilidad de los programas formativos cualificantes	<p>Se centra en métodos de adaptación de los programas de formación a los estilos formativos individuales, pues los procesos de cualificación pueden limitar la flexibilidad de un programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos se motivarán si los programas se ajustan a sus preferencias formativas y de evaluación. Si un sistema de cualificaciones ofrece opciones a los proveedores de formación para personalizar sus programas, la participación global de los ciudadanos en ellos podrá incrementarse. » Los empleadores pueden percibir que la evaluación flexible de una cualificación es una opción atractiva, ya que permite adaptar la cualificación a objetivos específicos. » Los proveedores de formación considerarán atractiva la flexibilidad, ya que les permite responder al mercado conforme a sus propias ideas, si bien puede conllevar cierta complejidad e implicar costes.

ANEXOS

Mecanismo	Breves ejemplos de su posible funcionamiento
8. Crear nuevas rutas hacia la cualificación	<p>Para eliminar los motivos que impiden participar en la formación, es necesario ofrecer diversas posibilidades de acceso a esta y definir, de manera clara, los requisitos para cada una de esas posibilidades. Esto requiere una clara vinculación entre programas no cualificantes y programas cualificantes. Será necesario diferenciar también los sistemas de financiación y los procesos de garantía de la calidad, de modo que los requisitos sean mínimos para las cualificaciones de bajo nivel.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos con baja autoestima, poca confianza en el sistema educativo y malos resultados escolares comprobarán que se han hecho desaparecer obstáculos innecesarios en los programas preparatorios o de entrada, lo que eliminará sus temores de acceso. » Los empleadores pueden necesitar una flexibilidad para estimular la participación del trabajador que desee formarse. Esta medida puede, sin embargo, acarrear costes. » Los proveedores de formación necesitan crear nuevas rutas de formación y pueden generar mercados más grandes en este ámbito.
9. Reducir el coste de la cualificación	<p>Los empleadores sentirán motivación para implantar una formación cualificante en su empresa si afecta poco a los costes de producción. La flexibilidad del sistema (por ejemplo, la transferencia de créditos, el reconocimiento de los aprendizajes previos...) reducirá los costes para el empleador.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los proveedores de formación intentarán garantizar sistemas eficaces que reduzcan costes para ciudadanos y empleadores. Por tanto, los costes de mantenimiento del sistema (garantía de la calidad, referencias internacionales, desarrollo de cualificaciones) constituirán ámbitos importantes de ahorro.
10. Reconocer aprendizajes no formales e informales	<p>Explicitar el valor de las formaciones no integradas ni evaluadas en un programa formativo formal puede actuar como estímulo para quienes aún no hayan decidido formarse.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos de niveles educativos bajos estarán motivados para continuar su formación y acceder a programas formativos si se reconocen sus conocimientos, capacidades y competencias obtenidos por la experiencia, y se los utiliza para reducir los costes de una cualificación. » Los empleadores pueden disfrutar de una mayor oferta de capacidades profesionales si se reconocen los aprendizajes informales presentes en su plantilla. Por otra parte, esto también puede provocar un compromiso menor hacia los programas formales. » Los proveedores de formación pueden motivarse para ampliar el acceso a programas de formación si se aplican sistemas de reconocimiento de calidad garantizada. Pero el reconocimiento de aprendizajes no formales e informales también puede incrementar sus costes, tanto directos como indirectos.
11. Control o comprobación del sistema de cualificaciones (<i>monitoring</i>)	<p>Este mecanismo equivale a la realimentación de un sistema de cualificaciones. Los resultados del análisis de datos de control/comprobación permitirán a los gestores de dicho sistema controlar si este está respondiendo a las necesidades de los ciudadanos, empleadores y proveedores de formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos se beneficiarán si el proceso de control permite realmente detectar sus necesidades de formaciones cualificantes. » Los empleadores considerarán útil la información sobre la demanda de capacidades si esta es fiable y sensible, y si permite elaborar datos sobre futuras tendencias. » Los proveedores de formación podrán utilizar los datos del sistema de control para desarrollar programas que respondan mejor a las necesidades de su clientela.
12. Optimizar la participación de los protagonistas en el sistema de cualificaciones	<p>La probabilidad de que las cualificaciones respondan a necesidades reales de la sociedad se incrementará si todos los usuarios son auténticos protagonistas de su modernización. La tendencia a utilizar cualificaciones también aumentará si existe un sentimiento de propiedad respecto a ellas. Los acuerdos entre los agentes involucrados sobre posibles evoluciones del sistema de cualificaciones serán más estables. Los agentes podrán operar de una manera más coordinada y elaborar mensajes más coherentes sobre el sistema de cualificaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos aceptarán mejor la formación cualificante si consideran que se ha tenido en cuenta su opinión en el diseño e impartición de una cualificación. » Los empleadores necesitan saber que una cualificación corresponde a sus necesidades, y la participación efectiva es una forma de lograrlo. » Los proveedores de formación necesitan conocer las necesidades de sus clientes y desean transparencia en cuanto a los nuevos métodos de impartición y en cuanto a las implicaciones económicas de las innovaciones.
13. Mejorar los métodos de análisis de necesidades para actualizar las cualificaciones	<p>Si se implanta un método sistemático para comparar las cualificaciones con las necesidades del empleo y la economía, las cualificaciones basadas en estos procesos se considerarán relevantes y merecedoras de inversión. Los métodos utilizados deben también permitir detectar las futuras necesidades de capacitación.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos se motivarán por el valor que los empleadores darán a las cualificaciones bien actualizadas. » Los empleadores apreciarán el valor de las personas cualificadas, en teoría y práctica, y revalorizarán, por tanto, la cualificación correspondiente. » Los proveedores de formación confiarán en poder vender cualificaciones modernas a sus clientes.
14. Mejorar el uso de las cualificaciones para la contratación	<p>Si en los procesos de contratación se utilizan las cualificaciones para seleccionar y elegir a los potenciales candidatos, se impulsará el mayor valor de cambio de las respectivas cualificaciones utilizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos tenderán a formarse en una cualificación cuando esta sea de uso corriente para la contratación y el progreso laboral o formativo. » Los empleadores se motivarán para utilizar la cualificación en sus procesos de contratación si esta refleja correctamente los conocimientos, capacidades y competencias generales del candidato al empleo; si están seguros de los niveles y contenidos cifrados en la cualificación, y de que esta se ha impartido y evaluado correctamente. » Los proveedores de formación tenderán a apoyar aquellos programas que respondan a una fuerte demanda de la cualificación por parte de los empleadores, ya que estos son también un cliente fundamental para ellos.

ANEXOS

Mecanismo	Breves ejemplos de su posible funcionamiento
15. Garantizar la transferibilidad de las cualificaciones	<p>Si se permite utilizar las cualificaciones para facilitar la transición entre empleos o programas formativos, se incrementará el valor de la formación cualificante.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos tenderán a participar más si pueden utilizar la cualificación para progresar entre sectores educativos o profesionales, o bien dentro de un mismo sector. » Los empleadores pueden juzgar confuso e ineficaz el proceso de ocuparse de muchas cualificaciones distintas. » Los proveedores de formación podrían promover cualificaciones con alto grado de transferibilidad.
16. Invertir en la innovación didáctica	<p>Una enseñanza eficaz y eficiente contribuye, con el tiempo, al valor de la cualificación impartida. Los buenos métodos de enseñanza abaratan los costes de la formación cualificante.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos pueden sentirse muy motivados si la enseñanza es de buena calidad. » Los empleadores aprecian la reducción de costes formativos y el mejor ajuste entre formación y necesidades. » Los proveedores de formación necesitan garantizar la calidad de la enseñanza y, para ello, deben impartir formación a sus propios formadores. Esta medida les acarrea costes.
17. Expresar las cualificaciones como resultados formativos	<p>Exponer claramente a alumnos, empresarios y proveedores de formación los resultados de una cualificación en términos de conocimientos, capacidades y competencias genera entre ellos expectativas más firmes.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos pueden motivarse con la exposición clara de los resultados formativos y con la posibilidad de recibir créditos por aprendizajes ya obtenidos. » Los empleadores podrán especificar sus necesidades de contratación más claramente y fiarse más en las cualificaciones a la hora de asignar candidatos a determinados puestos. » Los proveedores de formación juzgarán que la formación expresada en resultados les permite coordinar más fácilmente los diferentes programas formativos. También puede permitirles explicar mejor a sus clientes el valor de la cualificación que ofrecen.
18. Mejorar la coordinación del sistema de cualificaciones	<p>Este mecanismo genera una clara infraestructura para las cualificaciones y para los centros o entidades que las imparten.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos se motivarán si la interacción de todas las agencias participantes en la financiación, impartición y acreditación de cualificaciones es clara y coherente. » Los empleadores apreciarán ventajas en el hecho de recibir informaciones coherentes, y estarán más motivados para proporcionar y utilizar cualificaciones. » Los proveedores de formación podrán ahorrar costes si la interacción entre organismos se hace más coherente, ya que esto puede suponer para ellos una armonización de la demanda.
19. Optimizar la garantía de la calidad	<p>El nivel de los procesos de garantía de la calidad aplicado al desarrollo y la operación de las cualificaciones condiciona la opinión pública sobre estas. Una garantía de calidad de alto nivel puede incrementar el valor atribuido a una cualificación; por otro lado, también puede generar obstáculos para que esta responda a distintas necesidades de los usuarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos se sentirán, probablemente, motivados si una formación cualificante ofrece una calidad garantizada. Y agradecerán la rebaja de costes que genera la menor burocracia exigida a los suministradores. » Los empleadores se motivarán si aumenta la confianza en una oferta formativa de calidad garantizada, aunque exigirán que se mantengan procedimientos mínimos de garantía de la calidad. » Los proveedores de formación confiarán en poder vender cualificaciones de calidad garantizada, y se beneficiarán de la reducción de costes.
20. Mejorar la orientación sobre los sistemas de cualificaciones	<p>Los servicios eficaces de información, asesoramiento y orientación, mediante el uso de tecnologías de la comunicación, permitirán incrementar la cantidad y la difusión de la formación permanente.</p> <ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos podrán superar algunos obstáculos formativos si se los orienta a través de esa jungla informativa que son las cualificaciones. » Los empleadores se beneficiarán de tener una ventanilla única de información sobre cualificaciones. » Los proveedores de formación podrán vender sus cualificaciones directamente en los centros de información y orientación, y se ahorrarán los costes de redirigir a alumnos cuya primera opción fue errónea.

ANEXOS

ANEXO 2. Especialidades de la Modalidad de Bachillerato Técnico-Profesional y de Técnico Básico de Educación Técnico-Profesional

Sector	Bachillerato Técnico	Técnico Básico
	(Ordenanza 02-2010)	(Ordenanza 01-95) y (Ordenanza 08 -1999)*
Agropecuario	1. Producción Agrícola	1. Agrícola
	2. Producción Pecuaria	2. Pecuaria
		3. Mecanización Agrícola
	3. Producción Acuícola	4. Agroforestal
Industrial		5. Acuicultura
	4. Mantenimiento de Embarcaciones	6. Procesamiento de frutas y hortalizas.
	5. Procesamiento de Frutas y Hortalizas	7. Procesamiento de productos lácteos
	6. Procesamiento de Productos Lácteos	8. Procesamiento de productos cárnicos
	7. Procesamiento de Productos Cárnicos	9. Corte y Confección
	8. Diseño y Confección de Modas	10. Ebanistería
	9. Diseño y Ensamblaje de Muebles	11. Carpintería
	10. Operaciones Mineras	
	13. Mecánica Automotriz y Diesel	12. Laboratorio Diesel
		13. Mantenimiento
	14. Desabolladura y Pintura	14. Desabolladora
	17. Mantenimiento Aeronáutico	15. Pintura
	16. Mecánica Industrial	16. Fresador
	18. Mecatrónica	17. Torno
		18. Estructuras Metálicas
		19. Mecánico de Aguja*
		20. Mecánica Industrial Mantenimiento
	11. Instalación y Mantenimiento Eléctrico	21. Instalaciones Eléctricas
	15. Electrónica Industrial	22. Industrial
	12. Refrigeración y Aire Acondicionado	23. Refrigeración y Acondicionado de Aire
	20. Electrónica en comunicaciones	24. Comunicación
	21. Electrónica Digital y Microcomputación	
	19. Informática	25. Digitador de Computadora
	22. Producción de Radio y TV	
	23. Artes Gráficas	26. Artes Gráficas o Técnico de Imprenta
	24. Diseño Gráfico Publicitario	
	25. Operación y Mantenimiento de Sistemas de Agua Potable y Saneamiento	
		27. Dibujo Arquitectónico
	28. Plomería	
	29. Albañilería	
Servicios	26. Contabilidad y Finanzas	30. Mecanografía
	27. Administración Pública y Tributaria	31. Archivo
	28. Mercadeo	32. Auxiliar de Contabilidad
	29. Gestión Logística	33. Cajero Comercial
		34. Secretariado Auxiliar
	30. Hotelería	35. Camarero de Bar y Restaurante
	31. Artes Culinarias	36. Camarero de Piso
	32. Servicios Turísticos	37. Bartender
		38. Ayudante de Cocinero
		39. Repostería
		40. Panadería
		41. Arte Culinario (cocina doméstica)
		42. Manualidades
	33. Enfermería	
		43. Cosmetología

ANEXOS

ANEXO 3. Hipótesis sobre la ubicación de las cualificaciones de diferentes instituciones de República Dominicana

Descriptor Niveles	MESCyT	MINERD	INFOTEP
8	Doctor		
7	Maestría		
6	Licenciado o Grado		
5	Técnico Superior		Diploma de Maestro Técnico ¹
4		Título de Bachillerato: » General » Técnico-Profesional » En Artes	Ocupación y Modalidad de Formación Dual
3		Título de Técnico Básico	Título de Técnico
2		Certificado de 1.er ciclo de Secundaria	
1		Diploma Básico	Certificado de habilitación técnica

Fuente: Elaboración propia a partir del taller sobre el Marco de Cualificaciones de República Dominicana realizado en octubre de 2013.

NOTA

1. Para el Maestro Técnico del INFOTEP, el aspirante debe tener: 2.º de Bachillerato aprobado y 5 años de experiencia. Duración: 2,5 años.

ANEXOS

ANEXO 4. Estudios preparatorios para el MNC de República Dominicana

a) Estudio sectorial de ámbito nacional que incluya la configuración socioeconómica y laboral, y la prospectiva del empleo (entre otros aspectos)**I. Situación de la economía y el empleo en el ámbito socioeconómico y estructural en la República Dominicana****» Contexto general de la economía y el empleo:**

- Contexto internacional: características socioeconómicas.
- Contexto americano: marco y características socioeconómicas.
- Contexto nacional: análisis socioeconómico y estructural detallado.
 - a) Estructura del tejido productivo. Productos y servicios.
 - b) Caracterización del tejido productivo.
 - c) Datos relevantes por sectores y/o actividades económicas (Clasificación de Actividades Económicas/ Clasificación de Ocupaciones)

» Modelos y estructuras organizativas:

- Organizaciones tipo. Estructuras de organización interna y externa.
- Agrupaciones estratégicas.
- Gestión de recursos humanos.
- Ejemplos de buenas prácticas.

» Aseguramiento de la calidad:

- Sistemas de gestión de la calidad.
- Gestión ambiental.
- Prevención de riesgos laborales.
- Responsabilidad social corporativa.

» Los procesos productivos:

- Los procesos productivos más relevantes.
- Las tecnologías.
- La Investigación, el Desarrollo y la Innovación (I+D+I).
- Factores críticos de competitividad.

» Conclusiones:

- Potencialidades y debilidades del sector.
- Necesidades y demandas empresariales en cuanto al mercado de trabajo.

II. Los perfiles profesionales

- Características del empleo (perfiles, edad, tipos de contratos...).
- Nivel de cualificación de los trabajadores y relación con la gestión de recursos humanos. Necesidades empresariales y necesidades de los trabajadores.
- Ocupaciones y puestos de trabajo. Configuración ocupacional detallada.
- Cualificaciones profesionales: en qué medida aglutinan los puestos de trabajo ya existentes.
- Evolución del empleo: principales transformaciones, empleos en crecimiento y empleos en regresión, yacimientos de empleo.

III. Evolución del empleo y de la economía, y prospectiva de los sectores

- Tendencias de evolución del sector profesional objeto de estudio.

- Cambios en los procesos productivos o de prestación de servicios.
- Identificación de condicionantes para la evolución del sector.
- Evolución del empleo y de la economía por familia profesional clave.
- Evolución y prospectiva del empleo y su incidencia en las cualificaciones.
- Cambios en la estructura y en las competencias profesionales, necesidades de cualificación.
- Prospectiva de la formación y del empleo.
- Tecnología (I+D+I).

IV. El marco normativo

- Normativa estatal.
- Negociación colectiva.

V. Conclusiones

- Informe ejecutivo, síntesis del estudio sectorial.

b) Estudio-guía de la formación de profesionales en República Dominicana

I. Identificación de las instituciones gubernamentales que realizan formación y otorgan acreditaciones relevantes para el empleo (títulos, diplomas, etc.):

- » Ministerio de Educación: Educación General, Técnico-Profesional, Artes, idiomas, deportes.
- » Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología: Tecnológica, Universitaria.
- » Ministerio de Sanidad.
- » Ministerio de Agricultura.
- » INFOTEP.
- » Otros organismos e instituciones.

II. Datos y estadísticas de la formación que se realiza en el país, organizada por niveles y territorios.

III. Identificación de las acreditaciones que regulan profesiones como requisito exigido para el ejercicio profesional.

IV. Ordenación en niveles de cualificación y/o educación y formación.

V. Conclusiones, necesidades de formación actuales.

c) Estudio de los sistemas o marcos de cualificaciones en países previamente seleccionados

I. Análisis de marcos nacionales o regionales de cualificaciones: estructura, bases y autoridades.

II. Iniciativas sobre marcos o sistemas de cualificaciones en América Latina y el Caribe (como, por ejemplo, CARICOM).

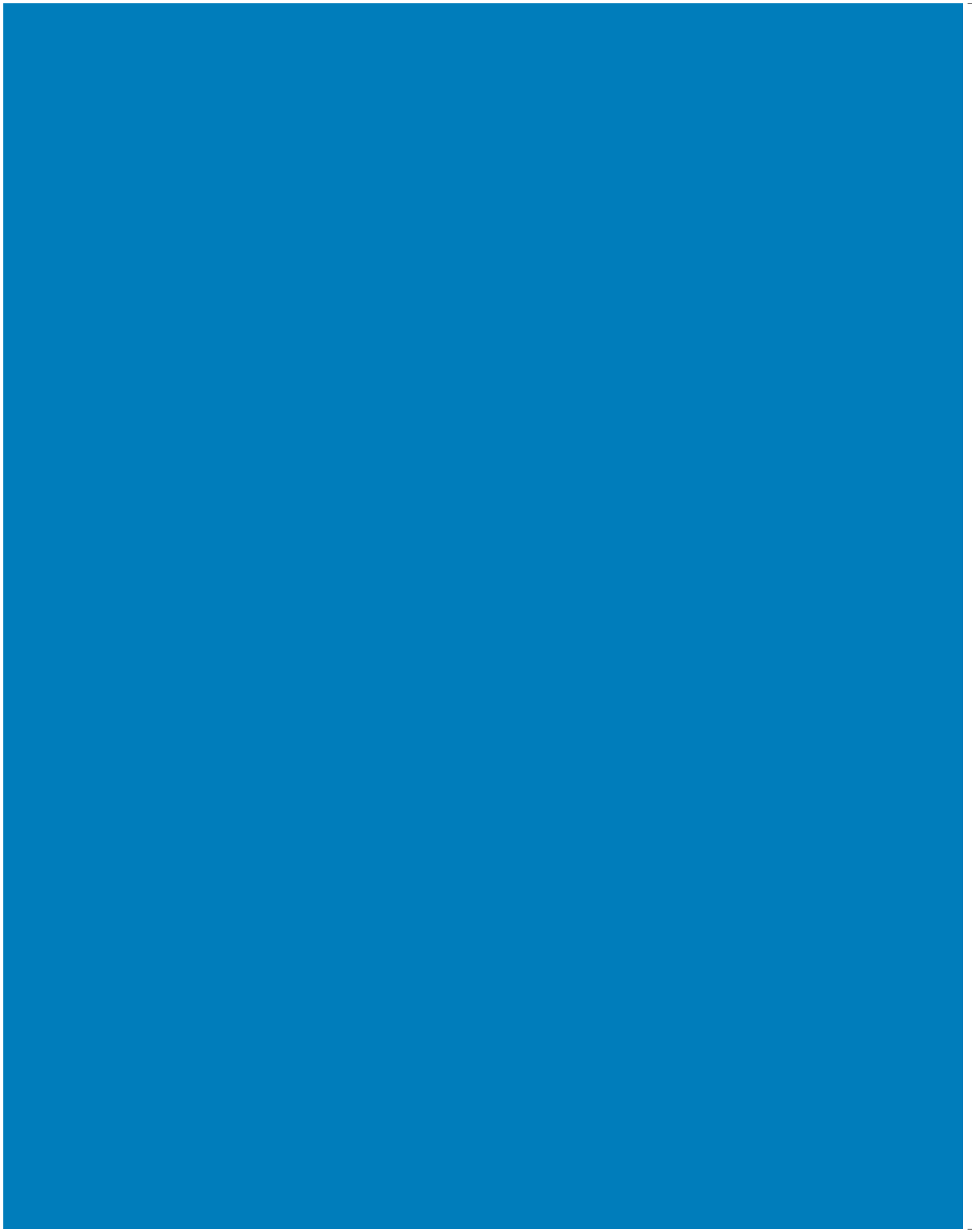
III. Comparación con la información nacional disponible para obtener lecciones y establecer pautas y modelos a seguir.

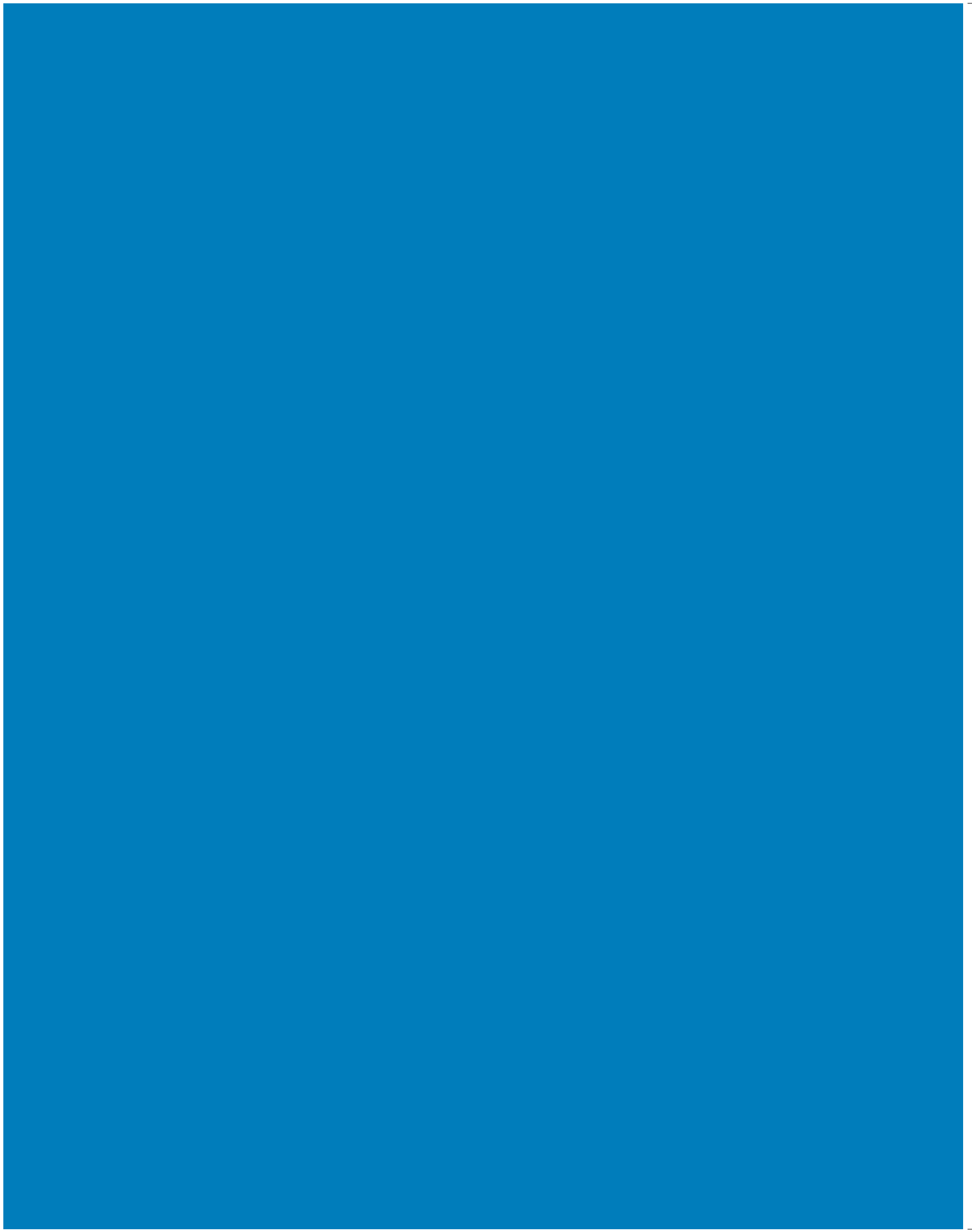
SIGLAS

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CARICOM	Comunidad del Caribe. Caribbean Community.
CE	Comisión Europea
Cedefop	Centro Europeo para el desarrollo de la Formación Profesional
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CINE-ISCED	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. International Standard Classification of Education
CIUO	Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones
CIU	Clasificación Industrial Internacional Uniforme de Actividades Económicas
CNC	Consejo Nacional de Competitividad
Cinterfor	Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional
CNE	Consejo Nacional de Educación
CNCP	Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (España)
CONEP	Consejo Nacional de la Empresa Privada
CONESCyT	Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
CONOCER	Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (México)
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social (Colombia)
COS	Centros Operativos del Sistema
CRUCH	Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas
CSUCA	Consejo Superior Universitario Centroamericano
CVQ	Marco de Cualificaciones de FP del Caribe
DeSeCo	Definición y Selección de Competencias
DIGENOR	Dirección General de Normas y Sistemas de Calidad
DGII	Dirección General de Impuestos Internos
ECTS	Créditos de Educación Superior
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ES	Educación Superior
EGERH	Estrategia Nacional de Gestión del Recurso Humano
END	Estrategia Nacional de Desarrollo
ETP	Educación Técnico-Profesional
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
FOIL	Programa de Formación Ocupacional e Inserción Laboral
FP	Formación Profesional
IDEC	Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad
IES	Institución de Educación Superior
IFP	Instituto de Formación Profesional
INAFOCAM	Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio
INCUAL	Instituto Nacional de las Cualificaciones (España)
INFOTEP	Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional
LO	Resultados de aprendizaje. <i>Learning Outcomes</i>
MEC-EQF	Marco Europeo de Cualificaciones
MECES	Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior
MECESUP	Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación
MEPyD	Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo
MESCyT	Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
MINERD	Ministerio de Educación
MNC	Marco Nacional de Cualificaciones
MT	Ministerio de Trabajo

SIGLAS

NVQ	Cualificaciones Vocacionales Nacionales (Reino Unido)
NTCL	Normas Técnicas de Competencia Laboral
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMLAD	Observatorio del Mercado Laboral Dominicano
ONE	Oficina Nacional de Estadística
PAPSE II	Programa de Apoyo Presupuestario para el Sector de Educación
PDE	Plan Decenal de Educación 2008-2018
PEA	Población económicamente activa
POA	Plan Operativo Anual del MINERD
PYME	Pequeña y Mediana Empresa
QCF	Marco de Cualificaciones y Créditos (Inglaterra e Irlanda del Norte)
SCQF	Marco Escocés de Créditos y Cualificaciones
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SFCH	Sistema de Formación de Capital Humano (Colombia)
SIGOB	Sistema de Gestión para la Gobernabilidad
SNC	Sistema Nacional de Competencias (Mexico)
SNCCCL	Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (Chile)
SNCFP	Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (España)
SNCP	Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales
SNIES	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior
UASD	Universidad Autónoma de Santo Domingo
UE	Unión Europea





PAPSE II

PROGRAMA DE APOYO PRESUPUESTARIO AL SECTOR
DE EDUCACIÓN DE REPÚBLICA DOMINICANA

