



European
Commission



Educación y Formación 2020

Elementos destacados de los Grupos de Trabajo

2014-2015

En Europa, los sistemas de educación y formación ofrecen a los ciudadanos grandes oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda su vida. Sin embargo, más de uno de cada diez alumnos abandona la escuela sin cualificaciones suficientes, menos de cuatro jóvenes de cada diez han completado la enseñanza superior y, de cada diez adultos, dos tienen un bajo nivel de capacidades lingüísticas y numéricas.

Esta situación pone de manifiesto que aún queda mucho por hacer para garantizar que nuestros sistemas educativos doten a los europeos de las capacidades que necesitan para encontrar su sitio en el mercado de trabajo y en la sociedad. El valor que tiene compartir entre Estados miembros información sobre los retos comunes, las reformas acertadas y las buenas prácticas es incalculable. Los Grupos de Trabajo sobre Educación y Formación 2020 constituyen un importante vehículo para este tipo de cooperación.

Durante los dos últimos años, seis Grupos de Trabajo han estado intercambiando buenas prácticas en los ámbitos de la política escolar, la enseñanza superior, la formación profesional, el aprendizaje de adultos, las capacidades transversales y el aprendizaje digital y abierto. En ellos han participado más de cuatrocientos expertos procedentes de los veintiocho Estados miembros de la UE, de los países candidatos y de los países del Espacio Económico Europeo, así como interlocutores sociales europeos y asociaciones europeas en representación de los grupos de interés.

Me complace presentarles, junto con importantes mensajes políticos y lecciones aprendidas, los «elementos destacados» del trabajo de estos seis Grupos: un kit de herramientas en línea, tres marcos de referencia en materia de competencias y varios manuales sobre políticas.

Mientras seis nuevos Grupos de Trabajo se ponen manos a la obra este mes, confío en que este folleto resulte un documento útil e inspirador, que contribuya al desarrollo de la calidad de los sistemas de educación y formación en toda Europa. Tenemos que seguir trabajando en las reformas, para preservar nuestra prosperidad y competitividad y garantizar que todos los europeos puedan realizarse plenamente a lo largo de su vida.

Tibor Navracsics

Comisario de Educación, Cultura, Juventud y Deporte

Febrero de 2016

Índice

GRUPO DE TRABAJO SOBRE POLÍTICA ESCOLAR.....	3
GRUPO DE TRABAJO SOBRE MODERNIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR.....	6
GRUPO DE TRABAJO SOBRE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONALES	9
GRUPO DE TRABAJO SOBRE APRENDIZAJE DE ADULTOS	14
GRUPO DE TRABAJO SOBRE CAPACIDADES TRANSVERSALES	20
GRUPO DE TRABAJO SOBRE APRENDIZAJE DIGITAL Y EN LÍNEA	23

Los elementos destacados que se presentan en este documento han sido redactados por la Comisión en colaboración con miembros de los Grupos de Trabajo. Los mensajes no reflejan necesariamente la opinión de la Comisión ni de los Estados miembros; su finalidad es resumir las principales conclusiones del trabajo informal realizado en los Grupos.

Más información sobre los resultados de los Grupos de Trabajo en:

http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm

Los Grupos de Trabajo sobre Educación y Formación 2020 (ET 2020), en los que participan más de cuatrocientos expertos procedentes de las Administraciones de los Estados miembros y otras partes interesadas, constituyen uno de los principales instrumentos de la **caja de herramientas ET 2020**. Por medio del **aprendizaje mutuo y la localización de buenas prácticas**, ayudan a los Estados miembros a abordar los principales retos de sus sistemas de educación y formación, así como las prioridades comunes acordadas a nivel europeo. Entre 2014 y 2015, se han constituido **seis Grupos de Trabajo ET 2020**.

El **Grupo de Trabajo sobre Política Escolar** ha logrado dos resultados importantes:

1. Un **kit de herramientas en línea, destinado a los centros escolares**, acompañado de **mensajes** sobre cómo aplicar un planteamiento educativo global para promover la educación inclusiva y reducir el abandono escolar prematuro.
2. Una **guía sobre políticas para mejorar la formación inicial del profesorado**, que lleva por título *Shaping career-long perspectives on teaching* (Dar forma a las perspectivas de carrera en la docencia) e ilustra con ejemplos procedentes de toda Europa las estrategias sugeridas.

El **Grupo de Trabajo sobre Modernización de la Enseñanza Superior**, basándose en actividades de aprendizaje *inter pares* y en debates estratégicos celebrados en el ámbito de la Dirección General, ha elaborado unos **mensajes clave** que contribuyen a la ejecución del programa de modernización, en particular en relación con los aspectos siguientes:

1. Reestructuración de la enseñanza superior
2. Financiación en función del rendimiento y acuerdos de resultados
3. Triángulo regional del conocimiento
4. Internacionalización, movilidad e inmigrantes recién llegados
5. Mejora de la empleabilidad
6. Aumento de la tasa de finalización de la enseñanza superior

El **Grupo de Trabajo sobre Educación y Formación Profesionales** ha desarrollado **veinte principios rectores**, destinados principalmente a los responsables políticos, los interlocutores sociales y los proveedores de formación, sobre cómo crear las condiciones más favorables para que la **formación de aprendices y el aprendizaje en el lugar de trabajo sean de calidad**. Estos principios rectores abarcan los siguientes retos estratégicos:

1. Gobernanza nacional e implicación de los interlocutores sociales.
2. Apoyo a las empresas que ofrecen formación de aprendices, en particular a las pymes.
3. Atractivo de los contratos de aprendizaje y mejora de la orientación profesional.
4. Aseguramiento de la calidad del aprendizaje en el lugar de trabajo.

El **Grupo de Trabajo sobre Aprendizaje de Adultos**, basándose en actividades de aprendizaje *inter pares* y con la información procedente de dos estudios, ha elaborado mensajes clave y recomendaciones estratégicas con el objetivo de:

1. Aumentar las capacidades básicas de los adultos.
2. Desarrollar las capacidades de los adultos en materia de tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) y el uso de recursos educativos abiertos.
3. Reforzar la eficiencia, la eficacia y la coherencia de las políticas.

El **Grupo de Trabajo sobre Capacidades Transversales** ha contribuido a la utilización del **marco común de referencia de la UE en materia de competencias lingüísticas y digitales** y a su desarrollo de cara a la **educación en el emprendimiento**.

El **Grupo de Trabajo sobre Aprendizaje Digital y En Línea** ha contribuido al desarrollo de:

1. Un **marco de referencia** para ayudar a los centros educativos a aprovechar todo el

potencial del aprendizaje digital y en línea: el marco para los centros educativos con competencias digitales.

2. **Mensajes clave** sobre los siguientes componentes de una enseñanza abierta: aseguramiento de la calidad, producción y uso de recursos educativos abiertos.

El presente documento proporciona más información sobre estos resultados. Está destinado a los responsables políticos.

GRUPO DE TRABAJO SOBRE POLÍTICA ESCOLAR

Este Grupo de Trabajo se creó con el objetivo de ayudar a los países a mejorar su educación escolar mediante el fomento del desarrollo de las políticas a través del aprendizaje *inter pares* y el intercambio de buenas prácticas. Durante su mandato, el Grupo se ha centrado en dos retos clave: combatir el abandono escolar prematuro y mejorar la formación inicial del profesorado.

Los resultados más destacados de este Grupo de Trabajo son los siguientes:

- un **kit europeo de herramientas** en línea, **destinado a los centros escolares**, acompañado de **mensajes** sobre cómo aplicar un planteamiento educativo global para promover la educación inclusiva y reducir el abandono escolar prematuro;
- una **guía sobre políticas para mejorar la formación inicial del profesorado**, en la que se exploran diferentes vías para que los países mejoren la pertinencia y la calidad del modo en que se preparan sus profesores para ejercer el exigente papel que desempeñan. Las estrategias sugeridas se ilustran con una amplia variedad de ejemplos procedentes de toda Europa.

Abandono escolar prematuro

En un contexto en el que, si bien las tasas de abandono escolar prematuro están disminuyendo en toda la UE, las diferencias en Europa entre países, regiones y grupos de alumnos son llamativas, el Grupo de Trabajo ha examinado el modo en que los enfoques colaborativos a nivel local y escolar pueden responder mejor al carácter complejo y multidimensional del abandono escolar prematuro y promover el éxito educativo de todos los niños y jóvenes. El Grupo, consciente de que los alumnos abandonan la educación por motivos muy diversos e interrelacionados, tras un largo proceso de desvinculación progresiva, a menudo unido a un bajo rendimiento, ha llegado a la conclusión de que la escuela es solo un medio para combatir el abandono escolar prematuro, pero que no puede actuar en solitario, ya que hay factores ajenos a ella que influyen en el nivel de compromiso y éxito de los alumnos.

Partiendo de los resultados del Grupo temático sobre abandono escolar prematuro (2011-2013), el Grupo de Trabajo ha adoptado la idea de que, para combatir el abandono escolar prematuro, es necesario un **enfoque educativo global**, en el que **toda la comunidad escolar participe en una acción cohesionada, colectiva y colaborativa que cuente con la estrecha colaboración de una amplia gama de partes interesadas externas**. El Grupo ha establecido las condiciones y medidas que son necesarias para la aplicación efectiva de este planteamiento y ha detectado una gran cantidad de buenas prácticas a nivel escolar procedentes de diversos Estados miembros. A través del nuevo kit europeo de herramientas para centros escolares¹, una plataforma en línea única que permanecerá abierta para que las partes interesadas del ámbito escolar de toda Europa sigan colaborando, se están poniendo a disposición de los responsables políticos y los profesionales ejemplos de buenas prácticas y otros recursos. Este kit de herramientas, que promueve la educación inclusiva y el enfoque educativo global, abarca una amplia gama de temas y se actualizará y ampliará de manera continua.

Los **mensajes** clave del Grupo de Trabajo son los siguientes:

- Garantizar que todos los niños y jóvenes tengan las mismas oportunidades de disfrutar de una **educación inclusiva y de calidad**, que ofrezca unos planes de estudio

¹ Disponible en la «School Education Gateway»: <http://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/index.htm>

atractivos y pertinentes y cuente con personal estimulante y dedicado, es la forma más eficaz de prevenir el abandono escolar prematuro.

- **Los alumnos y sus diferentes necesidades** deben ser **el foco de atención de los centros escolares**, que han de crear grandes expectativas para que todos los alumnos alcancen su pleno potencial.

- Son necesarios **un liderazgo y una gobernanza eficaces** para fomentar el trabajo en equipo y las prácticas colaborativas dentro de la comunidad escolar y reunir a los actores de la enseñanza y otras partes interesadas para garantizar el éxito educativo y prevenir el abandono escolar prematuro.

- Es necesario un compromiso en materia de inversión en el **desarrollo profesional permanente de los directores de centros escolares, los profesores y demás personal**, que incida en la sensibilización sobre el abandono escolar prematuro y en las competencias y capacidades necesarias para poner fin a las desigualdades educativas y a la desvinculación de los estudiantes.

- **Los procesos de desarrollo y mejora del sistema escolar** deben incluir objetivos que permitan abordar los factores subyacentes al abandono escolar prematuro e implicar a toda la comunidad escolar, a las partes interesadas, a equipos multiprofesionales, a servicios locales externos, así como a los padres y demás familiares.

- La educación es una **responsabilidad compartida entre los padres y el centro escolar**, por lo que debe basarse en una relación de confianza mutua y cooperación entre ambas partes.

Formación inicial del profesorado

El Grupo de Trabajo ha catalogado la formación inicial del profesorado (FIP) como un ámbito fundamental de la política educativa para respaldar el cambio hacia nuevos hábitos de trabajo y prácticas de enseñanza, sentar las bases de la capacidad de los profesores para adaptarse a contextos y circunstancias cambiantes y aumentar el atractivo de la enseñanza como opción profesional.

Al resumir los resultados de su labor en la Guía ***Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education*** (Dar forma a las perspectivas de carrera en la docencia. Guía sobre políticas para mejorar la formación inicial del profesorado), el Grupo de Trabajo expone el motivo por el cual los responsables políticos han de preocuparse especialmente por la calidad y la pertinencia de los programas de FIP y sugiere posibles soluciones.

La Guía en cuestión se centra en tres grandes retos que plantea la FIP.

En primer lugar, en ella se explica que, para que el cambio sea posible, son necesarias políticas globales que **enlacen con fluidez las diferentes fases del desarrollo profesional de los profesores mediante la adopción de una perspectiva de carrera**. La Guía contiene ejemplos de políticas que se basan en una visión de **la profesión docente como una continuidad integrada**, y que tratan de conectar las diferentes perspectivas interrelacionadas, como son las necesidades de los profesores en materia de aprendizaje, los sistemas para prestarles apoyo, los itinerarios profesionales, la organización de niveles de competencia y el impacto de la cultura escolar. En este contexto, la FIP es la primera parte de un proceso más largo y dinámico, no una etapa completa e independiente.

En segundo lugar, cada vez más se espera de los profesores que colaboren para mejorar tanto sus prácticas de enseñanza como su propio aprendizaje. El Grupo constató que, para **promover** con éxito **el aprendizaje colaborativo** entre los profesores, no solo se necesitan cambios en las prácticas y entornos de trabajo, sino que también es necesario un cambio de mentalidad, así como el desarrollo de nuevos hábitos de trabajo en los que la FIP desempeñe un papel fundamental. Entre los datos nacionales que se han compartido figuran métodos para incentivar e impulsar la colaboración, como la

investigación-acción, el establecimiento de redes o la formación en liderazgo colaborativo.

En tercer lugar, según la Guía, en unos sistemas educativos cada vez más complejos la **gobernanza de la FIP** es más fuerte si se basa en enfoques colaborativos, en los que los Gobiernos impliquen plenamente a proveedores de FIP y otras partes interesadas. Los datos nacionales apuntan a diferentes formas de **gobernanza colaborativa** (nuevas estructuras, foros, mecanismos de financiación, marcos, etc.), que se basan en el diálogo y la participación y permiten a las partes interesadas compartir la responsabilidad de contar con un personal docente bien preparado.

En relación con cada uno de estos temas, la Guía combina un debate sobre los conceptos clave con un examen de las **actuaciones recientes** en toda Europa, ejemplos de **medidas para apoyar el cambio**, y concluye con las **estrategias sugeridas**.

GRUPO DE TRABAJO SOBRE MODERNIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Los mensajes clave que figuran a continuación se han formulado, a partir del intercambio entre pares que representan a las autoridades nacionales y a los centros de enseñanza superior, como resultados de talleres orientados a los países, y se han respaldado con pruebas².

Reestructuración de la enseñanza superior

Los Estados miembros quieren promover la mejora de la calidad, la eficacia y la capacidad de respuesta de los sistemas de enseñanza superior. A nivel estructural, una posible respuesta sería la reforma de la enseñanza superior por medio del fomento de la diversificación y la especialización vertical u horizontal entre instituciones y la consolidación basada en fusiones y alianzas. **A fin de crear una enseñanza superior que combine de forma equilibrada los objetivos de calidad, eficacia y capacidad de respuesta, los Gobiernos, junto con las principales partes interesadas, deben determinar el propósito de la reforma y establecer la visión global de dicha enseñanza.** Deben analizar las opciones para mejorar el sistema de enseñanza superior, así como la cadena causal entre los cambios previstos y los resultados e impactos esperados. Al objeto de que todas las partes sean conscientes de la relación entre la reforma propuesta y la mejora esperada de los resultados, es importante celebrar una consulta sobre la necesidad de los cambios previstos y el contenido de estos. Deben desarrollarse **los marcos jurídicos para facilitar la reestructuración del sistema y evaluar los costes estimados.** Por último, los Gobiernos deben **ofrecer incentivos a los centros de enseñanza superior** y hacer un seguimiento y una evaluación de los resultados de la reforma. Las reformas deben ir acompañadas de incentivos para los centros de enseñanza superior y de medidas de seguimiento y evaluación adecuadas.

Financiación en función del rendimiento y acuerdos de resultados

Es legítimo que las autoridades traten de garantizar que la inversión pública en enseñanza superior facilite la contribución de los centros que la imparten a la sociedad y la economía. Si bien los modelos de financiación transparentes constituyen la base de la asignación de fondos institucionales, los Gobiernos utilizan cada vez más los acuerdos de resultados para intensificar la planificación estratégica y la focalización de los centros en los resultados. **Los acuerdos de resultados son herramientas flexibles que pueden complementar los modelos de financiación, ya que combinan objetivos cualitativos y cuantitativos, y contienen metas diferentes para los distintos centros.** La cuidadosa selección de objetivos cuantitativos y sus indicadores garantiza que el mecanismo y los nexos causales a través de los cuales el centro puede lograrlos son claros, y que la recogida de datos es viable. **Los sistemas basados en resultados deberían ser relativamente simples,** ya que el impacto orientador de un indicador específico depende del porcentaje de financiación al que esté vinculado. Lo ideal sería que la financiación vinculada a los acuerdos de resultados **se sumara a financiación ya existente.** Si el hecho de no lograr las metas tiene consecuencias financieras, el importe de la financiación **no debería poner en peligro la estabilidad financiera de los centros.**

² http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm

Triángulo regional del conocimiento

Los centros de enseñanza superior pueden contribuir al desarrollo y crecimiento en sus regiones: a) fomentando la innovación por medio de la investigación; b) promoviendo el emprendimiento y el desarrollo empresarial; c) contribuyendo al desarrollo del capital humano y las capacidades; y d) mejorando las condiciones medioambientales y sociales a través de la regeneración y el desarrollo cultural. Al objeto de crear un triángulo regional del conocimiento sólido, **los centros de enseñanza superior, la industria y las autoridades locales y regionales deben identificar las prioridades comunes que han de guiar el trabajo y las actividades en colaboración**, teniendo en cuenta las necesidades y el potencial de la región en la que se encuentren. Tanto la adaptación de la oferta educativa de los centros de enseñanza superior y la I+D+i a las necesidades regionales, como el **refuerzo de la cooperación y el intercambio de conocimientos entre dichos centros y el conjunto de la economía y la sociedad** son importantes. Para movilizar el potencial de los centros de enseñanza superior en el desarrollo regional, los Gobiernos deben **garantizar la autonomía de dichos centros en cuanto a financiación, gestión de nóminas y patrimonio**, poner en consonancia los incentivos financieros con los objetivos y rendir cuentas públicamente mediante la supervisión y la evaluación de los resultados.

Internacionalización, movilidad e inmigrantes recién llegados

Se requieren estrategias globales de internacionalización de la enseñanza superior, que garanticen que Europa siga siendo el destino más atractivo para los estudiantes internacionales y que beneficien también a los estudiantes que no se acojan a la movilidad. Los centros de enseñanza superior también pueden desempeñar un papel clave en la **integración de los inmigrantes recién llegados**, que suelen estar en la edad más propicia para trabajar, ya que la mitad de ellos son menores de veinticinco años. Se puede facilitar su pronta integración mediante: i) sistemas ágiles de reconocimiento del aprendizaje anterior, acompañados de una mejora personalizada de las capacidades, así como de cursos puente; ii) cursos intensivos del idioma y la cultura; iii) información, asesoramiento y orientación; y iv) ampliación del acceso a la enseñanza superior mediante la eliminación de las restricciones basadas en el estatus de residente.

Mejora de la empleabilidad

Pese a que quienes finalizan la enseñanza superior en general suelen desenvolverse mejor en el mercado laboral que quienes están menos cualificados, **los sistemas de enseñanza superior han de garantizar que los estudiantes reciban una formación que les prepare para un futuro cambiante**. Los Gobiernos pueden contribuir a ello: a) identificando la futura demanda de conocimientos y capacidades; b) proporcionando orientación profesional; c) desarrollando una oferta de enseñanza superior pertinente; y d) estableciendo vínculos entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo. Para sacar el máximo partido a las previsiones en materia de capacidades, debería darse prioridad a los **pronósticos sobre capacidades y competencias generales**.

Sería posible mejorar el diseño de los programas de enseñanza superior y la orientación profesional mediante la publicación de datos agregados y anónimos relativos al seguimiento de las carreras profesionales a nivel nacional. Para desarrollar una oferta pertinente de materias en la enseñanza superior es necesario **alejarse de las prácticas en el aula centradas en el profesor** y tender hacia modelos centrados en el alumno y **enfoques de aprendizaje prácticos basados en problemas**. Los Gobiernos pueden contribuir a este cambio mediante la incentivación del uso del aprendizaje activo, de nuevos métodos de aprendizaje y enseñanza y de nuevos programas, como las titulaciones de ciclo corto, las licenciaturas pluridisciplinares y profesionales y la enseñanza superior orientada al ámbito profesional. **La incorporación del aprendizaje en el lugar de trabajo y de las capacidades transversales en la**

enseñanza superior es una de las medidas clave para aumentar la tasa de finalización de esta, gracias a su efecto positivo en todos los estudiantes en lo que a motivación, finalización y empleabilidad se refiere. El Grupo de Trabajo se mostró de acuerdo con que, a la hora de elaborar políticas, debería mantenerse el equilibrio entre la importancia de que los centros de enseñanza superior respondan a las necesidades del mercado de trabajo y la necesidad de proporcionar a los estudiantes una educación completa a largo plazo y para la sociedad en general.

Aumento de la tasa de finalización de la enseñanza superior

La mejora de la tasa de finalización o el éxito en los estudios están muy vinculados al acceso a la enseñanza superior y la calidad de esta. **El establecimiento de objetivos claros y prioridades relacionadas con el acceso y el éxito**, así como de objetivos que se refuercen mutuamente da lugar a combinaciones de políticas más eficaces. Para la adopción de políticas basadas en datos es necesario **medir el éxito en los estudios durante todo el ciclo de vida de los estudiantes**. Una **combinación de sistemas nacionales e institucionales de seguimiento de los estudiantes y de encuestas a estudiantes** puede aportar información efectiva para el desarrollo de las políticas. Todas las partes interesadas pertinentes **deberían poder acceder fácilmente a los resultados**, gracias a su publicación transparente y a su difusión.

Los Gobiernos deberían promover **unos sistemas globales y transparentes de desarrollo de los conocimientos y las capacidades que se extiendan desde la educación preescolar hasta la educación superior y el aprendizaje permanente**. Los retos que plantea la finalización de la enseñanza superior pueden asociarse a retos similares en la educación secundaria. Por medio de la colaboración activa con los centros escolares locales, los centros de enseñanza superior pueden lograr que aumenten las aspiraciones de los estudiantes potenciales y mejoren sus resultados académicos. Los Gobiernos pueden **recurrir a incentivos de financiación competitiva para mejorar la transición de grupos especiales a la enseñanza superior y abordar las necesidades de los estudiantes no tradicionales**. Eliminar los callejones sin salida en el ámbito educativo, mejorar los vínculos con diferentes niveles y partes implicadas y optimizar el reconocimiento del aprendizaje previo ayuda a **establecer vías que funcionan para fomentar la movilidad entre sistemas y en el interior del propio sistema**.

GRUPO DE TRABAJO SOBRE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONALES

El Grupo de Trabajo sobre Educación y Formación Profesionales ha elaborado **veinte principios rectores** sobre cómo crear y apoyar una formación de aprendices y un aprendizaje en el lugar de trabajo de alto rendimiento. Estos principios rectores tienen en cuenta cuatro retos clave que se plantean a la hora de ofrecer formaciones de aprendices, a saber: la gobernanza nacional y la participación de los interlocutores sociales; el apoyo a las empresas que ofrecen formaciones de aprendices, en particular a las pymes; el atractivo de las formaciones de aprendices y la mejora de la orientación profesional; y el aseguramiento de la calidad del aprendizaje en el lugar de trabajo. Estos principios se ilustran con ejemplos de la vida real de los países participantes, ejemplos que muestran la manera de llevar a la práctica determinados elementos de la formación de aprendices y el aprendizaje en el lugar de trabajo.

Han participado en el Grupo de Trabajo, presidido por la Comisión, representantes de los Estados miembros de la UE, de los países de la AELC y de los países candidatos, así como interlocutores sociales de la UE y organizaciones proveedoras de EFP, el Cedefop y la Fundación Europea de Formación.

Gobernanza nacional e implicación de los interlocutores sociales

Los gobiernos deben **proporcionar un marco jurídico claro y coherente que permita que los socios en la formación de aprendices actúen eficazmente, con derechos y responsabilidades mutuos (1)**. Los «socios en la formación de aprendices» son el aprendiz, la empresa en la que tiene lugar la formación y la escuela de EFP o el centro de formación. El marco jurídico debería reconocer el estatus del aprendiz como estudiante y garantizar su derecho a una formación de calidad que le permita desarrollar unas capacidades sólidas y transferibles.

La formación de aprendices, más que cualquier otra forma de educación y formación, suele estar sujeta a diferente legislación (educación, trabajo, etc.). Por tanto, la gobernanza nacional debe prestar especial atención a la coherencia. La legislación, para ser eficaz, debe proteger los derechos y responsabilidades de los principales socios (proveedores de EFP, empleadores, aprendices e interlocutores sociales), al tiempo que implica adecuadamente a los representantes de los empleadores y los trabajadores en las cuestiones relativas al contenido, la evaluación y la certificación del aprendizaje. Por tanto, los Gobiernos no deben tratar de controlar en exceso la formación de aprendices, sino más bien establecer un marco jurídico adecuado.

La gobernanza nacional debería facilitar **un diálogo continuo estructurado entre todos los socios en la formación de aprendices, que incluya un método transparente de coordinación y toma de decisiones (2)**.

También debería prestarse atención al **refuerzo del papel de los interlocutores sociales mediante la capacitación, la implicación y una mayor responsabilidad en la ejecución (3)**. El grado de compromiso de los interlocutores sociales es un componente importante para que el sistema de formación de aprendices funcione. Por ejemplo, los interlocutores sociales pueden garantizar la calidad de los programas de formación de aprendices y su revisión periódica con vistas a responder a las necesidades del mercado de trabajo.

Por otra parte, para conseguir una formación de aprendices de calidad es necesario promover la **cooperación sistemática entre las escuelas de EFP o los centros de formación y las empresas (4)**. En particular, las pymes con recursos administrativos limitados pueden beneficiarse de esta cooperación y este apoyo continuos prestados a través de las asociaciones entre el ámbito académico y el ámbito empresarial a nivel local.

La formación de aprendices debería beneficiar tanto a los aprendices como a las empresas de formación. Muchas empresas de formación se benefician de su oferta de programas de formación de aprendices, ya que estos programas pueden suministrar personal formado para responder a las necesidades específicas de la empresa. Por otra parte, la formación de aprendices puede despertar el interés por formarse de otros trabajadores, lo que genera una «cultura de formación» tanto en la empresa de formación como en el sector. Por tanto, es importante que la gobernanza **garantice un reparto equilibrado de recursos y ventajas en beneficio mutuo, tanto de las empresas y los proveedores, como de los aprendices (5)**.

Apoyo a las empresas que ofrecen formación de aprendices, en particular a las pymes

Un marco jurídico claro y coherente es una condición previa importante, pero puede no ser suficiente para motivar a las empresas a contratar aprendices. Muchas empresas, en particular pymes, siguen considerando que la contratación de aprendices es una carga, debido a los costes administrativos que se derivan de la designación de formadores, la cooperación con las escuelas de EFP, etc. Por tanto, para motivar a las empresas a que contraten aprendices, pueden ser necesarias **medidas de apoyo que hagan de la formación de aprendices un sistema más atractivo y accesible para las pymes (6)**.

A fin de garantizar la empleabilidad de los jóvenes, debe actualizarse continuamente el contenido de la formación de aprendices y su oferta con respecto a las necesidades del mercado de trabajo, respetando al mismo tiempo las necesidades en materia de capacidades de cada empresa de formación. Para ello es necesario **encontrar el justo equilibrio entre las necesidades específicas en materia de capacidades de las empresas de formación y la empleabilidad de los aprendices (7)**.

Es importante **centrarse en las empresas que no tienen experiencia previa con aprendices (8)**, que pueden necesitar medidas de apoyo tanto financieras como no financieras.

La EFP que incluye la formación de aprendices puede desempeñar un papel importante por lo que respecta a la inclusión social de jóvenes desfavorecidos, que, a menudo, se encuentran sin estudios, trabajo ni formación. Sin embargo, también puede conllevar costes adicionales para las empresas que ofrecen los contratos de formación de aprendices. Por consiguiente, puede ser importante **apoyar a las empresas que ofrecen formación de aprendices para personas desfavorecidas (9)**.

Además, puede ser importante también **motivar y apoyar a las empresas para que asignen formadores y tutores cualificados a sus aprendices (10)**.

Atractivo de los contratos de aprendizaje y mejora de la orientación profesional

Promover la formación de aprendices no solo consiste en motivar a las empresas, sino también en lograr que los jóvenes, los aprendices potenciales y sus padres encuentren atractiva la EFP que incluye la formación de aprendices en comparación con otras vías educativas. Es importante que la EFP no se perciba como un «callejón sin salida» que complica el paso hacia otras vías educativas o profesionales. Por tanto, es importante **promover la permeabilidad entre la EFP y otras vías educativas y profesionales (11)**. Por ejemplo, puede mejorarse la permeabilidad ofreciendo a los graduados de la EFP acceso formal a la enseñanza superior, creando programas puente o integrando capacidades transversales en todos los niveles de la EFP.

En la actualidad, la EFP que incluye la formación de aprendices no goza del mismo prestigio que la educación general o la educación académica y a menudo se considera una educación/formación de segunda categoría en muchos países. Hace falta **mejorar la**

imagen de la EFP y de la formación de aprendices promoviendo la excelencia (12). Promover la excelencia significa que todas las partes interesadas que están involucradas en la oferta de EFP que incluye la formación de aprendices (aprendices, escuelas, profesores, empresas de formación e interlocutores sociales) contribuyan a elevar el orgullo profesional de esta modalidad, haciendo todo lo posible por desarrollar capacidades de calidad y hacerlas visibles para el público.

Una orientación profesional que capacite a los jóvenes para elegir con conocimiento de causa (13) es importante para ayudarlos en la transición de la escuela al trabajo. La orientación profesional es un proceso continuo, que puede comenzar en una fase temprana en la escuela primaria y continuar a medida que los jóvenes maduran y toman sus decisiones en cuanto a qué vías educativas o profesionales seguir. Para garantizar el acceso de los jóvenes a la orientación, una buena solución podría ser adoptar un enfoque multicanal que combine la orientación personal presencial con otras vías, como internet, las líneas telefónicas directas, etc.

Que los jóvenes encuentren el aprendizaje atractivo y completen su educación depende también de la relación que tengan con los profesores y formadores de EFP y de las competencias que estos tengan. Por tanto, para **aumentar el atractivo de la formación de aprendices mediante la mejora de la calidad de los profesores de EFP (14)**, puede ser importante actualizar continuamente las capacidades profesionales y pedagógicas de los profesores y formadores de EFP. Además, la cooperación entre las escuelas y las empresas es importante para garantizar la calidad de las formaciones de aprendices y mejorar el nivel de conocimientos que tienen los profesores de las prácticas de trabajo y los formadores de los métodos pedagógicos y didácticos.

A fin de mejorar el atractivo de la EFP que incluye la formación de aprendices también es necesario cambiar la mentalidad de los jóvenes y de sus padres, que pueden tener ideas anticuada sobre la EFP. Para cambiar esas ideas es necesario **impulsar el atractivo de la EFP y de la formación de aprendices por medio de una gran variedad de actividades de concienciación (15)**. Actividades de concienciación como la de «catadores» de trabajo o la de observación de tareas pueden ayudar a los jóvenes a tomar decisiones con conocimiento de causa sobre su educación y su trayectoria profesional. Al mismo tiempo, las actividades de concienciación pueden acabar con los estereotipos y prejuicios más extendidos sobre la EFP y la formación de aprendices. Las actividades de concienciación, para ser eficaces, deben llevarse a cabo a nivel nacional y sectorial y contar con la participación de los interlocutores sociales.

Aseguramiento de la calidad del aprendizaje en el lugar de trabajo

El aseguramiento de la calidad de la EFP lleva más de una década en el punto de mira de la cooperación europea. Recientemente, también se ha empezado a prestar especial atención a la calidad del aprendizaje en el lugar de trabajo. El aprendizaje en el lugar de trabajo hace necesario contar con un **marco claro sobre el aseguramiento de la calidad de la formación de aprendices a nivel del sistema, del proveedor y de la empresa, que garantice la formulación sistemática de observaciones (16)**. Las condiciones para el aseguramiento de la calidad de la formación de aprendices deben acordarse a todos los niveles (responsables políticos, industria y proveedores de EFP) y deben definirse claramente las funciones y responsabilidades de los distintos socios, así como las modalidades de cooperación. Sin embargo, la existencia de acuerdos jurídicos y formales por sí sola no puede garantizar la calidad del aprendizaje en el lugar de trabajo.

Una cuestión clave es que los sistemas y las instituciones sean capaces de adaptarse al cambio. Los órganos de gobernanza deberían establecer mecanismos **que garanticen que los contenidos de los programas de EFP puedan adaptarse a las cambiantes necesidades en materia de capacidades de las empresas y la sociedad (17)**. Para ello, puede ser necesario un planteamiento estratégico de la EFP sistemático y basado en datos, con previsiones periódicas de las necesidades en materia de capacidades y evaluaciones de las reformas de la EFP y los proyectos piloto.

La calidad también requiere **el fomento de la confianza y el respeto mutuos mediante la cooperación periódica entre los socios en la formación de**

aprendices a todos los niveles (18). A nivel local, por ejemplo, la cooperación puede consistir en el examen final de los aprendices realizado conjuntamente por formadores de las empresas, profesores y representantes del ámbito profesional, para garantizar la coherencia entre la escuela y la empresa de formación. A nivel nacional, puede consistir en el diálogo entre las autoridades públicas participantes.

Una evaluación justa, válida y auténtica de los resultados del aprendizaje (19) es un elemento importante de garantía de la calidad del aprendizaje en el lugar de trabajo. Dado que el aprendizaje puede tener lugar en entornos diferentes, sus resultados deben servir de punto de referencia común para la evaluación. Por otra parte, la evaluación debería llevarse a cabo en un contexto empresarial o de tipo empresarial para ser lo más realista posible. Las cualificaciones y la formación de los evaluadores también es un aspecto importante a la hora de garantizar la calidad de la evaluación.

A fin de garantizar la calidad de la formación dentro de la empresa es importante **apoyar el desarrollo profesional continuo de los formadores de la empresa y mejorar sus condiciones laborales (20)**. Debe fomentarse el reconocimiento nacional de las cualificaciones de los formadores. Sin embargo, debe evitarse la regulación excesiva de los formadores de la empresa, ya que ello podría disuadir a los trabajadores cualificados de ejercer ese rol.

Formación de aprendices y aprendizaje en el lugar de trabajo de alto rendimiento: veinte principios rectores

Gobernanza nacional y participación de los interlocutores sociales

- **Principio 1:** Un marco jurídico claro y coherente que permita que los socios en la formación de aprendices actúen eficazmente y garanticen derechos y responsabilidades mutuos
- **Principio 2:** Un diálogo continuo estructurado entre todos los socios en la formación de aprendices, que incluya un método transparente de coordinación y toma de decisiones
- **Principio 3:** Refuerzo del papel de los interlocutores sociales mediante la capacitación, la implicación y una mayor responsabilidad en la ejecución
- **Principio 4:** Cooperación sistemática entre las escuelas de EFP o los centros de formación y las empresas
- **Principio 5:** Reparto de costes y ganancias en beneficio mutuo, tanto de las empresas y los proveedores, como de los aprendices

Apoyo a las empresas que ofrecen formación de aprendices, en particular a las pymes

- **Principio 6:** Medidas de apoyo que hagan de la formación de aprendices un sistema más atractivo y accesible para las pymes
- **Principio 7:** Encontrar el justo equilibrio entre las necesidades específicas de las empresas de formación en materia de capacidades y la empleabilidad de los aprendices
- **Principio 8:** Centrarse en las empresas que no tienen experiencia con aprendices
- **Principio 9:** Apoyar a las empresas que ofrecen formación de aprendices para personas desfavorecidas
- **Principio 10:** Motivar y apoyar a las empresas para que asignen formadores y tutores cualificados

Atractivo de los contratos de aprendizaje y mejora de la orientación profesional

- **Principio 11:** Promover la permeabilidad entre la EFP y otras vías educativas y profesionales
- **Principio 12:** Mejorar la imagen de la EFP y de la formación de aprendices promoviendo la excelencia
- **Principio 13:** Orientación profesional que capacite a los jóvenes para elegir con conocimiento de causa
- **Principio 14:** Aumentar el atractivo de la formación de aprendices mediante la mejora de la calidad de los profesores de EFP
- **Principio 15:** Impulsar el atractivo de la EFP y de la formación de aprendices por medio de una gran variedad de actividades de concienciación

Aseguramiento de la calidad del aprendizaje en el lugar de trabajo

- **Principio 16:** Proporcionar un marco claro sobre el aseguramiento de la calidad de la formación de aprendices a nivel del sistema, del proveedor y de la empresa, que garantice la formulación sistemática de observaciones
- **Principio 17:** Garantizar que los contenidos de los programas de EFP puedan adaptarse a las cambiantes necesidades en materia de capacidades de las empresas y la sociedad
- **Principio 18:** Fomentar la confianza y el respeto mutuos mediante la cooperación periódica entre los socios en la formación de aprendices
- **Principio 19:** Garantizar una evaluación justa, válida y auténtica de los resultados del aprendizaje
- **Principio 20:** Apoyar el desarrollo profesional continuo de los formadores de la empresa y mejorar sus condiciones laborales

GRUPO DE TRABAJO SOBRE APRENDIZAJE DE ADULTOS

El Grupo de Trabajo sobre Aprendizaje de Adultos, basándose en actividades de aprendizaje *inter pares* y con la información procedente de dos estudios, ha elaborado mensajes clave y recomendaciones estratégicas con el objetivo de: aumentar las capacidades básicas de los adultos, desarrollar las capacidades de los adultos en materia de TIC y reforzar la eficiencia, la eficacia y la coherencia de las políticas.

El aprendizaje de adultos puede mejorar la vida y la economía

El aprendizaje de adultos beneficia a los particulares, las empresas y la sociedad. Los adultos que siguen aprendiendo ganan más, tienen más empleabilidad, disfrutan de mejor salud y son ciudadanos más activos. El aprendizaje de adultos mejora la capacidad de innovación, la productividad, la rentabilidad y la motivación de la mano de obra en las empresas. Contribuye a mejorar la competitividad y el crecimiento económicos del país.

El elevado número de adultos con escasas capacidades básicas es un gran problema para la sociedad. Muy pocos adultos tienen acceso al aprendizaje de adultos. La UE dista mucho de haber alcanzado su objetivo del 15 % de participación de los adultos en el aprendizaje antes de 2020.

Para aumentar las capacidades básicas de los adultos se necesita un gran impulso

Las capacidades básicas de los adultos abarcan la lectura, la escritura, el lenguaje oral, el cálculo y las capacidades digitales. La mejora de estas capacidades puede reforzar el desarrollo personal de los ciudadanos, las oportunidades de empleo y la competitividad económica de las naciones. La formación en capacidades básicas puede reducir las desigualdades sociales, aumentar la inclusión, la cohesión y la ciudadanía activa y mejorar la salud física y mental.

Todos los Estados miembros de la UE tienen que ayudar a muchos más adultos a mejorar sus competencias en las capacidades básicas que necesitan para prosperar en la sociedad actual.

Los Estados miembros han de adoptar políticas proactivas que mejoren las oportunidades y los incentivos para que sus ciudadanos participen y faciliten la integración de los inmigrantes y los refugiados adultos.

Es necesario mejorar la difusión y la colaboración, de manera que se fomente la participación de los adultos en el aprendizaje y se consiga su inclusión

Unas estrategias más eficaces y con una difusión más delimitada a nivel nacional, regional y de los proveedores de aprendizaje para adultos pueden contribuir a que aumente la concienciación sobre las lagunas en materia de capacidades básicas y a que los ciudadanos se sientan más motivados para mejorar sus capacidades.

Los Estados miembros deberían brindar oportunidades de aprendizaje de calidad y bien delimitadas, y generar demanda de formación en capacidades básicas formal, no formal e informal. Estas oportunidades también deberían formar parte del servicio que se ofrece a los desempleados adultos, ya que la formación y la mejora de las capacidades son más eficaces cuando la participación es voluntaria.

Muchos adultos están motivados para el aprendizaje relacionado con el empleo, y **los programas de capacidades básicas en el lugar de trabajo reportan beneficios a**

los empleados y a los empresarios por igual. Los Estados miembros tienen que trabajar codo con codo con los empresarios y sindicatos para aumentar el número de programas de capacidades básicas en el lugar de trabajo y su alcance.

Para mejorar los niveles nacionales de capacidades de los adultos, es fundamental contar con programas de calidad

La formación de adultos en capacidades básicas requiere unos métodos didácticos específicos para adultos y unos planes de estudio de calidad que incluyan material auténtico procedente de todos los ámbitos de la vida diaria.

Los Estados miembros deberían desarrollar estrategias de evaluación y de autoevaluación iniciales, formativas y sumativas que motiven a los adultos y contribuyan a su aprendizaje.

La enseñanza de capacidades básicas a los adultos es un trabajo difícil y requiere formación especializada. Los Estados miembros tienen que proporcionar a los educadores en capacidades básicas para adultos una trayectoria profesional atractiva y unas condiciones de empleo adecuadas, así como una formación inicial de calidad y un desarrollo profesional continuo que se centre en estrategias de aprendizaje y materias específicas para adultos.

Los alumnos adultos que necesitan mejorar sus capacidades básicas a menudo requieren apoyo adicional para completar su aprendizaje, como servicios especializados de orientación, vías claras de progresión y oportunidades de acreditación y certificación del aprendizaje anterior. El apoyo efectivo aumenta la probabilidad de que los adultos continúen con el nivel siguiente.

Para fomentar la participación y la persistencia, los programas han de organizarse lo más cerca posible del lugar de residencia de los alumnos. También sería bueno facilitar ayuda práctica en cuestiones como el precio del curso, los gastos de desplazamiento, el cuidado de los niños o los permisos de trabajo. Los programas deberían ofrecer la posibilidad de retomar la enseñanza tras un período alejados de ella.

Hoy en día todos los adultos necesitan capacidades digitales

Los alumnos adultos no solo necesitan mejorar las capacidades lingüísticas, también han de mejorar las capacidades *digitales*. **La «brecha en capacidades digitales» cada vez es mayor en Europa.** Las capacidades digitales son capacidades básicas. Sin embargo, muchos adultos carecen de las capacidades necesarias para vivir y trabajar en una sociedad y un mercado de trabajo cada vez más digitalizados. No pueden beneficiarse plenamente de las oportunidades que ofrecen los medios de comunicación digitales, y corren el riesgo de quedar aún más excluidos, pues cada vez son más la información y los servicios que se ofrecen «en línea».

Los recursos digitales deben utilizarse en mayor medida en la educación de adultos

Las TIC pueden y deben desempeñar un papel más importante en la adquisición de capacidades lingüísticas. **Los dispositivos móviles, los recursos educativos abiertos (REA) y las redes sociales ofrecen un gran potencial para ampliar el acceso al aprendizaje de adultos.** Todas estas herramientas pueden respaldar el aprendizaje informal de los adultos y mejorar las oportunidades de educación formal y no formal. Sin embargo, todavía no se ha aprovechado plenamente el potencial de las TIC en el aprendizaje de adultos. Los alumnos deberían tener derecho a adquirir de manera gratuita las capacidades digitales básicas. Son necesarias actividades de divulgación para que puedan participar los grupos a los que es más difícil llegar. Los programas han de diseñarse de manera que se incorporen las TIC en el desarrollo de las capacidades lingüísticas y numéricas de los adultos.

La «revolución de los recursos educativos abiertos (REA)» promete poner a disposición de todos, en todo momento y en todo lugar recursos educativos de calidad a un coste

relativamente bajo. Sin embargo, un estudio reciente de la Comisión Europea³ pone de manifiesto que esta revolución no ha tenido mucho eco en el sector del aprendizaje de adultos en muchos Estados miembros de la UE. Si los Estados miembros se limitan a avances graduales orientados hacia el mercado para hacer frente a este reto, gran parte del potencial de aprendizaje de las TIC seguirá sin explotar, por lo que son necesarias estrategias a gran escala para poner fin al problema de la escasez de infraestructura TIC en el sector del aprendizaje de adultos.

³ *Adult Learners in Digital Learning Environments* (Estudiantes adultos en entornos de aprendizaje digital)
(EAC-2013-0563)

Las políticas en materia de TIC deben garantizar un equilibrio adecuado entre los cuatro elementos siguientes:

- una visión clara para fomentar las capacidades digitales de los adultos y utilizar el potencial digital;
- garantía de disponibilidad de recursos de aprendizaje de calidad;
- programas globales para ayudar a los educadores de adultos a poner al día sus capacidades y a utilizar las TIC de manera eficaz; y
- enfoques innovadores para garantizar una inversión adecuada en infraestructuras y equipos.

La política de aprendizaje de adultos tiene que ser coherente y coordinada

Una estrategia a largo plazo centrada en proporcionar un aprendizaje de adultos sostenible, con una gobernanza sólida y un enfoque sistémico orientado a mejorar las capacidades básicas nacionales, beneficiará a una amplia gama de ámbitos políticos. Logrará, además, una rentabilidad de inversión significativa, en forma de reducción de gastos sociales, y una economía más rica y dinámica. Los programas de aprendizaje para adultos a corto plazo y de escasa calidad son ineficaces y un despilfarro de recursos.

El aprendizaje de adultos es un ámbito político complejo. Contribuye de manera importante a muchas otras políticas (economía, salud, familia, etc.). La responsabilidad de la política en materia de aprendizaje de adultos a menudo se reparte entre varios ministerios y agencias (educación, formación, migración, justicia, etc.) y varios niveles de elaboración de políticas (municipal, regional y nacional). Esta responsabilidad compartida a menudo da lugar a una situación en la que el aprendizaje de adultos queda fragmentado y su eficacia adolece de coordinación insuficiente.

La oferta de educación de adultos procede de una gran variedad de organizaciones del sector público, el sector privado y el tercer sector. Por ello, la eficacia tanto de la política como de su prestación a menudo se ve socavada por la falta de coordinación entre todas estas partes, lo que se traduce en fragmentación y prestación incoherente.

La mejora de las capacidades básicas reportará beneficios importantes en muchos ámbitos políticos. Las políticas eficaces requieren la estrecha colaboración entre la educación, el empleo, el bienestar, las empresas, los ministerios de sanidad, los interlocutores sociales y la sociedad civil, entre otros. La cooperación entre los distintos ámbitos políticos debe mejorar en todos los Estados miembros. Conseguirlo es de vital importancia para la aplicación eficaz de estrategias que lleguen a los grupos de adultos más difíciles de convencer.

Los Estados miembros deben garantizar que las políticas de aprendizaje de adultos sean coherentes a lo largo del tiempo, es decir, han de basarse en una visión estratégica a largo plazo, pero que sea lo bastante flexible como para responder a nuevos retos, como la crisis de los refugiados, y adaptarse a las observaciones procedentes de los usuarios y del seguimiento.

Las políticas de aprendizaje de adultos han de basarse en datos y en un seguimiento adecuado

La decisión de reformar una política de aprendizaje de adultos debe basarse en datos sólidos que pongan de relieve las prácticas e intervenciones más eficaces. Invirtiendo en investigación sobre lo que funciona y haciendo un seguimiento del impacto de sus políticas, los países pueden adoptar decisiones más eficaces y, a la larga, ahorrar dinero. El Grupo de Trabajo ET 2020 sobre Aprendizaje de Adultos ha contribuido a desarrollar un marco que puede orientar a los responsables de la elaboración de políticas en sus decisiones sobre las políticas de aprendizaje de adultos.

GRUPO DE TRABAJO SOBRE CAPACIDADES TRANSVERSALES

El Grupo de Trabajo sobre Capacidades Transversales ha contribuido a la **utilización del marco común de referencia de la UE** en materia de competencias lingüísticas y digitales y al desarrollo de este futuro marco de cara a las capacidades en materia empresarial.

Capacidades transversales para la empleabilidad, la innovación y la ciudadanía activa

Las capacidades necesarias en el siglo XXI han cambiado considerablemente debido a la cada vez más global e interconectada sociedad del conocimiento. Junto con las capacidades básicas, cada vez son más importantes las capacidades transversales, como la resolución de problemas, el emprendimiento, el pensamiento crítico y la competencia digital, en consonancia con la Recomendación sobre competencias clave de 2006. **Las capacidades transversales son esenciales para la empleabilidad, la innovación y la ciudadanía activa.**

Sin embargo, estas capacidades están menos integradas en la educación y la formación formales y a menudo se adquieren por medio de aprendizaje informal y no formal. Resultan, por tanto, **difíciles de definir, evaluar y validar y son más complicadas de enseñar y aprender.** Los planes de estudio educativos y formativos y los resultados correspondientes del aprendizaje deberían incluir estas capacidades.

El Grupo de Trabajo ha abordado estos retos. Se ha centrado en **herramientas que pueden facilitar la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la documentación** de algunas de estas capacidades transversales. El Grupo ha contribuido al desarrollo de **marcos comunes de referencia en materia de competencias lingüísticas, digitales y de emprendimiento** y al debate en torno a estos marcos.

Si bien en un principio el objetivo del mandato de este Grupo de Trabajo era tratar las sinergias y la transferibilidad entre las capacidades transversales, las cuestiones que caracterizan estas capacidades no se debatieron al no contar con un enfoque transversal en el desarrollo de capacidades a nivel nacional. Este asunto podría tratarse en el futuro.

Mejorar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas

Gracias a un seguimiento previo y un análisis comparativo de los idiomas en la educación y la formación, los Estados miembros se habían puesto de acuerdo en cuanto a los principales retos que planteaba y el papel que desempeñaba el **Marco Común Europeo de Referencia (MCER) del Consejo de Europa**⁴, con el fin de abordar tales retos.

Las principales conclusiones fueron las siguientes:

- Es necesario **reorientar la política del multilingüismo** en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, a partir de una mejor comprensión de los principios del MCER.
- Los **profesionales pueden seguir la formación continua** a través del proyecto RELANG⁵, fruto de la colaboración entre la Comisión Europea y el Centro Europeo de Lenguas Modernas.

⁴ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

⁵ <http://relang.ecml.at/>

- Deben continuar y promover la **mejora de la difusión y la aplicación de los principios del MCER**, en particular en el diseño de los planes de estudio, la formación del profesorado y la evaluación.
- Debe hacerse más hincapié en la **autoevaluación y la evaluación formativa**, para ayudar a los alumnos y a los educadores a orientar mejor la adquisición permanente de competencias lingüísticas.
- Es posible aprovechar mejor las **competencias lingüísticas transversales y transferibles**, partiendo de las competencias ya adquiridas para mejorar el repertorio lingüístico propio.
- Debe verificarse periódicamente la pertinencia de la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas con respecto a **la realidad del mercado de trabajo** y a las expectativas de los estudiantes, los empleadores y los proveedores de enseñanza complementaria o superior.
- Debe fomentarse un mayor uso de los niveles del MCER como herramienta de transparencia en los certificados expedidos por los centros escolares, las ofertas de empleo, los currículum vitae, etc., cuando proceda mediante el uso del **Portafolio de Lenguas Europass**.

Marco de competencias de la UE sobre competencia digital

La competencia digital no se limita únicamente a las capacidades funcionales de las TIC, sino que incluye también el uso crítico, creativo y colaborativo de estas.

Con el fin de llegar a una interpretación común de la competencia digital, esta se ha desglosado en «elementos constitutivos», con el objetivo de formar un marco de competencias clave.

El **Marco Europeo de Competencias Digitales para los Ciudadanos (DIGCOMP)**, ya disponible⁶, destaca cinco ámbitos: tratamiento de la información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas, que abarcan veintiuna competencias en materia de conocimientos, capacidades y actitudes.

Sobre esta base, pueden desarrollarse herramientas de autoevaluación para alumnos y ciudadanos, a través de descriptores de los diferentes niveles de aptitud⁷ con la ayuda de múltiples partes interesadas (proveedores de educación y formación, servicios de empleo, empresas, centros de orientación, interlocutores sociales y responsables de la elaboración de políticas). **Las herramientas de autoevaluación ofrecen la posibilidad de que cada ciudadano mida los conocimientos, las competencias y las capacidades que ha adquirido y lo que le falta para facilitar su formación continua o la búsqueda de empleo.**

El Marco Europeo de Competencias Digitales ofrece descriptores de resultados del aprendizaje para tres niveles de aptitud (CV Europass) y ocho niveles de aptitud relativos a las necesidades del usuario para otros fines (autoevaluación, diseño de planes de estudio, evaluación de talento, etc.).

La utilización del DIGCOMP por los Estados miembros demuestra su utilidad⁸.

Desarrollar competencias de emprendimiento para los ciudadanos

Hay muchas iniciativas en marcha en toda Europa para incluir el aprendizaje del emprendimiento en la educación formal y no formal. Sin embargo, las diferencias entre los distintos países e, incluso, entre los diversos centros escolares son sustanciales. Uno

⁶ <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>

⁷ Véase, en particular, la página 14 del informe sobre el DIGCOMP.

⁸ Véase el mapa: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/implementation?search>

de los retos tiene que ver con la distinta manera de entender lo que significa la educación en el emprendimiento, que va desde una interpretación limitada que se centra en la creación de una empresa hasta un planteamiento más amplio que abarca la creatividad, la toma de riesgos y la innovación.

Con el fin de respaldar el desarrollo de la educación en el emprendimiento y su contribución a las capacidades transversales, se ha acordado una definición común de emprendimiento:

«Se entiende por emprendimiento el actuar con arreglo a oportunidades e ideas para transformarlas en valores para otros. El valor que se crea puede ser económico, cultural o social».

Previa consulta con más de doscientas partes interesadas (incluidos expertos del Grupo de Trabajo), se ha establecido el **Marco Europeo Conceptual de Competencias de Emprendimiento (ENTRECOMP)**, que estará disponible en junio de 2016. Se basa en tres ámbitos de competencia y trece competencias con descriptores para cada uno de ellos.

Se acompaña de un cuestionario de autoevaluación reconocido por la UE para ayudar a los profesores, las empresas y los particulares a la hora de evaluar su nivel de capacidades en materia de emprendimiento.

Se ha acordado, además, que es necesario intercambiar buenas prácticas entre Estados miembros, como ya se hizo en el contexto de experimentaciones políticas o en el marco del proyecto «Entrepreneurship 360»⁹. Las buenas prácticas también se pueden consultar en la plataforma de educación escolar «School Education Gateway»¹⁰.

⁹ <http://www.oecd.org/site/entrepreneurship360/home/>

¹⁰ <http://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/index.htm>

GRUPO DE TRABAJO SOBRE APRENDIZAJE DIGITAL Y EN LÍNEA

El Grupo de trabajo ET 2020 sobre Aprendizaje Digital y En Línea ha analizado los resultados de la investigación, ha compartido buenas prácticas y ha desarrollado métodos y herramientas para mejorar la **calidad y difundir en mayor medida el aprendizaje digital y en línea.**

Un marco de referencia para ayudar a los centros de enseñanza a desarrollar entornos de aprendizaje innovadores y abiertos

Las tecnologías digitales para la enseñanza han alcanzado un elevado nivel de madurez; cada vez hay más infraestructuras, dispositivos, herramientas/*software* y contenidos adecuados disponibles, y su uso está cada vez más extendido. Sin embargo, el grado de aceptación de las tecnologías de aprendizaje digitales y en línea sigue siendo desigual entre Estados miembros. El liderazgo institucional, las competencias del profesorado y la coherencia de los marcos estratégicos siguen siendo importantes barreras para su difusión.

Existe un amplio consenso entre los responsables de las políticas y los profesionales en cuanto a que **son necesarios enfoques holísticos para optimizar el uso didáctico de las tecnologías de aprendizaje digitales y en línea.** El marco de referencia «**The Digitally-Competent Educational Organisation**» (Organización educativa competente en materia digital), desarrollado en el Grupo de Trabajo junto con el IPTS¹¹, ayudará a las organizaciones educativas a mejorar su nivel de competencia digital. Abarca seis ámbitos clave para el cambio institucional: **liderazgo y gobernanza; prácticas de enseñanza y aprendizaje y desarrollo profesional; contenido y planes de estudio; colaboración y trabajo en red; evaluación; e infraestructuras.**

Aseguramiento de la calidad de los entornos de aprendizaje abiertos e innovadores

El aseguramiento de la calidad de los entornos de aprendizaje abiertos e innovadores se abordó en un evento específico de aprendizaje *inter pares*. La integración del aprendizaje digital y en línea en la enseñanza plantea nuevas cuestiones y retos relativos al aseguramiento de la calidad desde al menos tres perspectivas: el alumno, el profesor y el centro. Se echan de menos unas **directrices claras y exhaustivas** para el aseguramiento de la calidad. Estas directrices podrían:

- fomentar el desarrollo de organizaciones educativas competentes en materia digital, así como del nivel de competencia digital de educadores y estudiantes;
- habilitar a los profesionales para que evalúen diferentes aspectos de la calidad del aprendizaje digital y en línea y promover el uso de recursos educativos digitales y abiertos de calidad;
- ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar de forma independiente y crítica la calidad del material digital y en línea.

Producir e incluir contenido digital en todos los niveles educativos

Contar con recursos educativos abiertos accesibles y de calidad puede contribuir a transformar las prácticas educativas y de formación en un aprendizaje más abierto y

¹¹ El Instituto de Prospectiva Tecnológica forma parte del Centro Común de Investigación de la Comisión.

personalizado. Se necesitan más esfuerzos para mejorar la facilidad de uso de las plataformas existentes a través de **proyectos piloto a gran escala**. Estos proyectos piloto también nos ayudarían a entender mejor cómo los profesores utilizan los REA.

Las barreras lingüísticas siguen siendo un obstáculo para intensificar la colaboración europea en materia de REA, en particular en la educación escolar. Además, las diferencias en los planes de estudio hacen difícil desarrollar taxonomías e indicadores de calidad que puedan entenderse y utilizarse de manera uniforme.

Un seguimiento minucioso de los planes de estudio de los recursos podría resultar beneficioso para el uso transfronterizo de esos recursos y contribuir a la aceptación del material educativo digital de cualquier tipo.

Por último, en países con un número limitado de usuarios de REA puede ser difícil definir un modelo sostenible para esos recursos. Explorar **modelos de sostenibilidad para la colaboración entre países en materia de REA** podría resultar beneficioso.

Facilitar el acceso a los repositorios de recursos educativos abiertos

La ausencia de metadatos coherentes y taxonomías acordadas conjuntamente en materia de recursos educativos es una barrera para la aceptación de los REA, ya que para los profesores es más difícil evaluar su calidad y pertinencia para sus necesidades.

Los futuros esfuerzos por promover los REA han de tener en cuenta la dimensión del aseguramiento de la calidad, así como la estandarización de la taxonomía y los metadatos. **Unas normas mínimas comunes sobre metadatos podrían mejorar la aceptación de los REA y otro material educativo digital.**

Más claridad sobre los derechos de autor

El marco de derechos de autor vigente es excesivamente complejo para los profesionales de la educación¹². Los marcos legislativos actuales también tienden a favorecer las prácticas analógicas frente a las digitales. **La sencillez y la claridad deberían ser principios rectores de la revisión en curso del actual marco europeo de derechos de autor y su transposición nacional.**

Los retos a los que se enfrentan los profesionales de la educación y la formación en el marco actual son tales que a menudo requieren conocimientos jurídicos. **El establecimiento de puntos de contacto que faciliten a los educadores asesoramiento sobre derechos de autor relativos al aprendizaje digital y en línea podría ayudar a superar las barreras que dificultan su utilización.**

Se han identificado importantes tendencias en el aprendizaje digital y en línea

Entre las principales, cabe citar las siguientes:

Las tecnologías móviles y el acceso más rápido a internet han dado lugar a **nuevas formas híbridas de aprendizaje que combinan el aprendizaje formal, no formal e informal.**

Ahora los sistemas educativos están abiertos a nuevos actores¹³, y tanto los educadores como los alumnos pueden crear comunidades fuertes e inclusivas que apoyan las experiencias de aprendizaje enriquecedoras.

¹² «Creative commons» es una norma *de facto* para la concesión de licencias para recursos educativos abiertos.

¹³ Este es un mensaje clave de la Comunicación sobre la apertura de la educación. [COM/2013/0654 final](#).

La ubicuidad de los **medios sociales y las tecnologías digitales en la sociedad ha puesto de manifiesto la necesidad de que los centros educativos abran el entorno de aprendizaje** para apoyar la empleabilidad y la ciudadanía activa.

Los recursos educativos digitales y abiertos pueden utilizarse, compartirse y adaptarse a diferentes contextos de aprendizaje, **permitiendo que los alumnos sean coproductores del material didáctico y dando lugar a experiencias de aprendizaje más auténticas.**

Los datos generados por la actividad en línea pueden utilizarse para **personalizar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación** (analítica del aprendizaje). En la actualidad, la investigación europea sobre analítica del aprendizaje para orientar la política y la práctica es escasa, incluso en cuestiones como la privacidad y la protección de datos.

Mensajes clave del Grupo de Trabajo

El compromiso con la **innovación requiere un enfoque holístico** y la participación de actores en todos los niveles del sistema educativo. La apertura y la innovación en los entornos de aprendizaje tienen múltiples dimensiones y van más allá de la utilización de las tecnologías digitales.

Ahora es posible establecer **nuevos partenariados y nuevos métodos de cooperación** interinstitucionales y transfronterizos, por lo que deben fomentarse.

La **enseñanza personalizada**, que hacen posible las tecnologías digitales, puede aportar mejoras significativas a los resultados del aprendizaje.

La **competencia digital y la adquisición de capacidades** no pueden separarse de la manera de organizar los procesos de aprendizaje ni de cómo los planes de estudio se traducen en prácticas pedagógicas.

El uso de tecnologías digitales conllevará la recogida de una mayor cantidad de datos sobre los procesos de aprendizaje. La «analítica del aprendizaje» ofrece un potencial considerable para personalizar y mejorar el aprendizaje. Sin embargo, **la analítica del aprendizaje también plantea dudas en torno a la protección, la conservación y la privacidad de los datos**, que han de abordarse. Para contribuir al establecimiento de una política basada en datos, debería brindarse más apoyo a la investigación europea.