



Organización  
Internacional  
del Trabajo

**Departamento de Política de Empleo**

**Documento de Trabajo No. 177**

**2018**

**Docentes y formadores en un mundo  
cambiante: la necesidad de sistemas de  
formación docente de alta calidad**

Michael Axmann, Amy Rhoades y Lee Nordstrum

Con aportes de Josée-Anne La Rue y Michelle Byusa

Departamento de  
Conocimientos Teóricos y  
Prácticos y Empleabilidad

Centro Interamericano  
para el Desarrollo del  
Conocimiento en la  
Formación Profesional

**Copyright © Organización Internacional del Trabajo (OIT/Cinterfor) 2018**

Primera edición español 2018

Título original del libro: Vocational teachers and trainers in a changing world: the imperative of high-quality teacher training systems. Michael Axmann, Amy Rhoades and Lee Nordstrum with contributions from Josée-Anne La Rue and Michelle Byus. Employment working paper; No. 177, ISSN: 1999-2939; 1999-2947 (web pdf).

Copyright © International Labour Organization 2015.

Las publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo gozan de la protección de los derechos de propiedad intelectual en virtud del protocolo 2 anexo a la Convención Universal sobre Derecho de Autor. No obstante, ciertos extractos breves de estas publicaciones pueden reproducirse sin autorización, con la condición de que se mencione la fuente. Para obtener los derechos de reproducción o de traducción deben formularse las correspondientes solicitudes a Publicaciones de la OIT (Derechos de autor y licencias), Oficina Internacional del Trabajo, CH – 1211 Ginebra 22, Suiza, o por correo electrónico a [rights@ilo.org](mailto:rights@ilo.org), solicitudes que serán bien acogidas.

Las bibliotecas, instituciones y otros usuarios registrados ante una organización de derechos de reproducción pueden hacer copias de acuerdo con las licencias que se les hayan expedido con ese fin. En [www.ifbro.org](http://www.ifbro.org) puede encontrar la organización de derechos de reproducción de su país.

---

Axmann, Michael; Rhoades, Amy; Nordstrum, Lee; La Rue, Josée-Anne; Byusa, Michelle

Docentes y formadores en un mundo cambiante: la necesidad de sistemas de formación docente de alta calidad. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2018

ISBN 978-92-9088-286-2

---

Las denominaciones empleadas, en concordancia con la práctica seguida en las Naciones Unidas, y la forma en que aparecen presentados los datos en las publicaciones de la OIT no implican juicio alguno por parte de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la condición jurídica de ninguno de los países, zonas o territorios citados o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras. La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmados incumbe exclusivamente a sus autores, y su publicación no significa que la OIT las sancione.

Las referencias a firmas o a procesos o productos comerciales no implican aprobación alguna por la Oficina Internacional del Trabajo, y el hecho de que no se mencionen firmas o procesos o productos comerciales no implica desaprobación alguna.

Las publicaciones y los productos digitales de la OIT pueden obtenerse en las principales librerías y redes de distribución digital, u ordenándose a: [ilo@turpin-distribution.com](mailto:ilo@turpin-distribution.com). Para mayor información visite nuestro sitio web: [www.ilo.org/publns](http://www.ilo.org/publns) o contacte a: [ilopubs@ilo.org](mailto:ilopubs@ilo.org)

El Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor) es un servicio técnico de la OIT, establecido en 1963 con el fin de impulsar y coordinar los esfuerzos de las instituciones y organismos dedicados a la formación profesional en la región.

Las publicaciones de OIT/Cinterfor también pueden obtenerse en la sede del Centro, Avda. Uruguay 1238, Montevideo, Uruguay. Tel. 2 9020557 o por correo electrónico a: [oitcinterfor@ilo.org](mailto:oitcinterfor@ilo.org).

Sitio web: [www.oitcinterfor.org](http://www.oitcinterfor.org)

---

Impreso en Uruguay

**Advertencia**

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de nuestra Organización. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de cómo hacerlo en nuestro idioma.

En tal sentido y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a para marcar la existencia de ambos sexos, hemos optado por emplear el masculino genérico clásico, en el entendido de que todas las menciones en tal género representan siempre a hombres y mujeres.

## Presentación

El foco de OIT/Cinterfor en el desarrollo de políticas, sistemas e instituciones de educación y formación técnica y profesional en la región de América Latina y el Caribe no inhibe la necesidad de perseguir una mirada global a los temas y debates clave en este campo. Aún con los rasgos específicos de la formación profesional en la región, los desafíos enfrentados en términos de cobertura, pertinencia, calidad y equidad están presentes en los sistemas homólogos de todas las regiones. Por ello, animar el permanente intercambio de conocimientos y experiencias a escala global resulta particularmente necesario. Este documento de trabajo busca precisamente acercar a las instituciones miembros de la red de OIT/Cinterfor una completa sistematización de los enfoques y experiencias de distintas regiones del mundo en el abordaje del desafío de la formación de docentes y formadores.

Publicado en esta edición por primera vez en idioma español, y traducido de la versión inglesa desarrollada y publicada por el Departamento de Skills de la OIT en 2015, propone un marco analítico para impulsar los sistemas de formación docente en la educación y formación técnico profesional de alta calidad y alineados con los objetivos de mejora de la productividad, el empleo y la inclusión social, en un contexto de permanente cambio y en la perspectiva de una formación a lo largo de la vida.

La investigación de la OIT sobre formación de docentes y formadores que generó los insumos para esta publicación fue en su momento liderada y supervisada desde el Departamento de Conocimientos Teóricos y Prácticos de la OIT por Michael Axmann, quien, desde enero de 2017, es el Especialista Senior de Empresas, Productividad y Formación Profesional en OIT/Cinterfor.

La transformación del rol del formador, los retos curriculares y pedagógicos que involucra una formación centrada en el estudiante, la necesidad de establecer vínculos estrechos y efectivos con el mundo productivo, la formación para el empleo, el emprendedurismo y la innovación, así como la incorporación de las dimensiones de género e inclusividad, son algunos de los tópicos abordados. A su vez, la impronta del tripartismo y el diálogo social, así como de los derechos laborales, propios de la OIT terminan de conformar una perspectiva holística para la formación de formadores.

OIT/Cinterfor espera que, a partir de esta publicación, sus instituciones miembros puedan utilizar esta herramienta en sus esfuerzos de perfeccionamiento de sus sistemas y programas de formación permanente de docentes, así como para continuar desarrollando la cooperación técnica horizontal en este campo.

Enrique Deibe  
Director  
OIT/Cinterfor

## Prefacio

El objetivo principal de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) es trabajar con los Estados Miembros para lograr un empleo pleno y productivo y trabajo decente para todos. Esta meta está consagrada en la Declaración 2008 de la OIT sobre *Justicia Social para una Globalización Equitativa*,<sup>1</sup> que ha sido ampliamente adoptada por la comunidad internacional. Para lograr esta meta, se consagran perspectivas exhaustivas e integradas en el Convenio sobre la Política de Empleo de 1964 (No. 122), el *Programa Global de Empleo 2003* y, en respuesta a la crisis económica mundial del 2008, en el *Pacto Mundial para el Empleo* (2009) y las conclusiones de los *Informes para la Discusión Recurrente sobre el Empleo* (2010 y 2014).

El Departamento de Política de Empleo (EMPLOYMENT) está comprometido en un esfuerzo mundial y en apoyar a los Estados Miembros para hacer que más y mejores trabajos ocupen el centro focal de las políticas económicas y sociales y de las estrategias de crecimiento y desarrollo. La investigación en materia de políticas y la generación y difusión del conocimiento, constituyen componentes esenciales de las actividades del Departamento de Política de Empleo. Las publicaciones resultantes incluyen libros, reseñas de las políticas nacionales, resúmenes técnicos sobre políticas e investigaciones y documentos de trabajo.<sup>2</sup>

La Serie *Documentos de Trabajo sobre Política de Empleo* ha sido diseñada para difundir las principales conclusiones de la investigación emprendida por las distintas ramas del Departamento en una amplia gama de temas. Los documentos de trabajo apuntan a promover el intercambio de ideas y estimular el debate. Las opiniones que allí se expresan son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente las opiniones de la OIT.

Azita Berar Awad  
Directora  
Departamento de Política de Empleo

<sup>1</sup> Ver [http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/mission-and-objectives/WCMS\\_099768/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/mission-and-objectives/WCMS_099768/lang--es/index.htm)

<sup>2</sup> Ver <http://www.ilo.org/employment>.

## Prólogo

La crisis en el empleo juvenil y el evidente desfasaje entre las competencias que el mercado laboral requiere y las que propone la educación general y profesional, han llevado a reconocer la creciente importancia de la educación y formación técnica y profesional (EFTP). La capacidad de los sistemas EFTP para ofrecer formación pertinente y de alta calidad depende en gran medida de la calidad de sus docentes y formadores y, por extensión, de la calidad de sus sistemas de formación docente.

Este documento plantea un marco analítico para evaluar los sistemas de formación docente de EFTP. Adopta un enfoque holístico, ofreciendo un marco conceptual que las agencias de gobierno y las instituciones EFTP podrían utilizar para examinar la eficiencia interna y la coherencia de sus programas de preparación docente, así como también para determinar la capacidad dinámica del sistema para anticiparse y responder a las necesidades planteadas tanto por empleadores como por los estudiantes.

Este marco responde al actual imperativo de contar con sistemas de formación docente EFTP de alta calidad, que sean eficaces, eficientes, equitativos e innovadores y, más aún, que estén alineados a los objetivos nacionales y locales para mejorar la productividad, el empleo y la inclusión social. Se ofrece para ayudar a gobiernos e instituciones a enfrentar el reto que significa preparar docentes y formadores en un mundo cambiante para que estos a su vez puedan equipar a las futuras generaciones con las competencias y habilidades que necesitarán para continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida laboral.

Michael Axmann, Especialista en Competencias Laborales en el Departamento de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad de la OIT<sup>3</sup>, lideró la investigación de la OIT sobre formación docente y supervisó la preparación de este documento. Es un seguimiento de un trabajo conjunto del 2010 con el Departamento de Actividades Sectoriales de la OIT, en la preparación del Foro de Diálogo Mundial sobre “Docentes y formadores para el futuro – Educación y formación profesional en un mundo cambiante” (septiembre 2010) que reunió a representantes de gobiernos, gremios de la enseñanza y asociaciones de empleadores para debatir sobre los retos actuales en materia de formación docente a nivel EFTP, condiciones de trabajo y desarrollo profesional, y compartir experiencias para poder responder eficazmente a tales desafíos. Esta tarea fue liderada por Bill Ratteree, entonces Especialista Principal en Educación, en el Departamento de Actividades Sectoriales de la OIT.

Este documento de trabajo refleja los antecedentes de la investigación y conclusiones del Foro de Diálogo Mundial, complementado con reseñas sobre la práctica actual en formación docente y consultas con colegas de muchas otras organizaciones, incluyendo el Banco Mundial, la Fundación Europea de Formación (ETF), la Cooperación Internacional Alemana, la Agencia Luxemburguesa para la Cooperación al Desarrollo y la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación.

Me gustaría también agradecer a lo co-autores Amy Rhoades y Lee Nordstrum por sus investigaciones y proyectos, y a José-Anne La Rue y Michelle Byusa, por su apoyo en la investigación durante sus pasantías en el Servicio de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad de la OIT. Jane Auvre preparó el manuscrito. Junto a los autores, también expresamos nuestra gratitud a muchos colegas en la OIT por sus comentarios y observaciones con respecto a este trabajo: Paul Comyn, Patrick Daru, Christine Hofmann, Marion Jansen, Oliver Liang, Barbara Murray, Hassan Ndahi, Naoko Otobe, Debra Perry, Akiko Sakamoto y Fernando Vargas.

Girma Agune  
Director a.i.  
Departamento de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad  
Departamento de Política de Empleo

<sup>3</sup> Michael Axmann, desde enero de 2017, es Especialista Senior de Empresas, Productividad y Formación Profesional en OIT/Cinterfor, Montevideo, Uruguay.

# Índice de Contenidos

Presentación.....	3
Prefacio .....	5
Prólogo.....	7
Abreviaturas y siglas.....	14
Resumen ejecutivo .....	15
Introducción.....	19
Docentes y formadores en educación y formación técnica y profesional: ¿De quiénes y de qué estamos hablando? .....	19
¿Qué significa 'educación y formación técnica y profesional'? .....	19
¿Que significa 'docentes' y 'formadores' de la EFTP?.....	19
¿Por qué incluir a la economía informal? .....	20
La actual respuesta de la OIT y los marcos internacionales más relevantes .....	21
Investigación y publicaciones de la OIT .....	22
Cooperación técnica.....	23
1. Retos actuales en los sistemas de formación docente en la EFTP: coherencia, inclusión y calidad.....	25
1.1 Formación docente, currículo y retos pedagógicos .....	25
1.2 Formación docente técnica y profesional en los procesos de reforma de la EFTP .....	26
Nuevos enfoques de aprendizaje: incidencia en el rol y formación de los docentes.....	26
Cambio y proceso de toma de decisión: participación de docentes y formadores .....	27
1.3 Criterios para 'buenos' docentes y formadores en la EFTP: los retos de la formación .....	28
1.4 Asumiendo los retos: sistemas coherentes, inclusivos y de alta calidad .....	29
2. Cuatro pilares y doce elementos clave de los sistemas de formación docente.....	31
2.1 Pilar uno: Estructura y pertinencia .....	31
Elemento clave uno: Ofrecer un sistema de formación de cuatro fases para docentes y formadores.....	32
Elemento clave dos: Establecer vínculos estrechos entre formación e industria.....	32
Elemento clave tres: Asegurar la participación significativa de docentes y formadores en las políticas de diseño y reforma del sistema de EFTP.....	32
2.2 Pilar dos: Capacidad de respuesta e inclusión .....	34
Elemento clave cuatro: Integrar educación en emprendedurismo en la formación .....	34
Elemento clave cinco: Diseñar programas con equilibrio de género e inclusivos .....	35

<i>Elemento clave seis: Emplear métodos de formación flexibles, centrados en el estudiante para atender necesidades de aprendizaje diversas</i> .....	35
2.3 Pilar tres: Innovación y progreso.....	36
<i>Elemento clave siete: Adaptación a las tecnologías emergentes e innovaciones en el lugar de trabajo</i> .....	36
<i>Elemento clave ocho: Integración de innovaciones pedagógicas en el desarrollo de competencias</i> .....	37
<i>Elemento clave nueve: Enfoque en competencias básicas de docentes y formadores</i> .....	37
2.4 Pilar cuatro: Representación y comunicación.....	38
<i>Elemento clave diez: Establecimiento de ámbitos para el diálogo entre interlocutores sociales 'sobre' y 'como parte de' la formación docente</i> .....	38
<i>Elemento clave once: Sensibilización de docentes y formadores en cuanto a desigualdades y derechos en el mercado laboral</i> .....	39
<i>Elemento clave doce: Desarrollo de redes para compartir conocimiento entre docentes y formadores</i> .....	39
3. Pilar uno: Estructura y pertinencia .....	41
3.1 Elemento clave uno: Sistema de formación de cuatro fases .....	41
<i>Formación inicial para docentes de la EFTP: programas formales universitarios o de formación terciaria</i> .....	42
<i>Experiencia laboral no académica</i> .....	42
<i>Formación docente en EFTP previa al servicio</i> .....	43
<i>Desarrollo profesional continuo</i> .....	44
<i>Evaluación del personal de EFTP</i> .....	45
<i>Desarrollo de capacidad para formadores informales</i> .....	45
3.2 Elemento clave dos: Vínculos entre formación e industria .....	46
3.3 Elemento clave tres: Participación significativa a nivel de políticas .....	49
4. Pilar dos: Capacidad de respuesta e inclusión .....	51
4.1 Elemento clave cuatro: Emprendedurismo .....	51
4.2 Elemento clave cinco: Inclusión de género .....	52
<i>Atendiendo las barreras a la participación en la EFTP</i> .....	53
<i>Apoyo más allá del aula</i> .....	58
4.3 Elemento clave seis: Métodos de formación flexibles, centrados en el estudiante .....	58
<i>Formación con conciencia</i> .....	59
<i>Personas con discapacidades</i> .....	59
<i>Poblaciones rurales</i> .....	61
<i>Personas con alfabetización limitada</i> .....	62
<i>Poblaciones afectadas por situaciones críticas</i> .....	63
<i>La pertinencia de enfoques en EFTP centrados en el estudiante</i> .....	63

5. Pilar tres: Innovación y avance.....	67
5.1 Elemento clave siete: Tecnologías emergentes.....	67
5.2 Elemento clave ocho: Innovaciones pedagógicas .....	68
5.3 Elemento clave nueve: Competencias básicas de docentes y formadores.....	70
6. Pilar cuatro: Representación y comunicación.....	73
6.1 Elemento clave diez: Diálogo social .....	73
<i>Diálogo social para moldear la formación docente y el desarrollo profesional continuo.</i> ....	75
<i>Diálogo social sobre el empleo y las carreras en la EFTP</i> .....	75
<i>EFTP y el diálogo social transnacional</i> .....	77
6.2 Elemento clave once: Derecho laboral .....	78
6.3 Elemento clave doce: Conocimiento compartido.....	79
<i>Redes que comparten conocimiento</i> .....	79
<i>Redes globales</i> .....	80
<i>Redes regionales</i> .....	80
<i>Redes nacionales</i> .....	81
<i>Redes locales</i> .....	82
7. Conclusión: El camino a seguir.....	85
<i>Uso de los cuatro pilares y los 12 elementos clave como herramienta de auto-diagnóstico para los sistemas de formación docente</i> .....	85
<i>Monitoreo y evaluación – Buenas prácticas en la formación docente</i> .....	87
<i>Monitoreo y evaluación -- Diálogo social en la formación docente</i> .....	87
Referencias.....	89

## **Anexos**

Anexo 1: Ejemplos de formación docente en EFTP formal.....	95
Anexo 2: Ejemplos de formación docente en EFTP informal.....	98
Anexo 3: Ejemplo de módulos de formación docente en EFTP previa al servicio, instituto de formación docente en educación profesional, Oldenburg, Alemania .....	102
Anexo 4: Etapas en la formación docente de la EFTP.....	103
Anexo 5: ¿Por qué las mujeres enfrentan barreras adicionales en el acceso a la educación y formación?.....	104
Anexo 6: Gráfico de discapacidades, implicaciones y ejemplos de acondicionamiento de espacios .....	106
Anexo 7: Ejemplos de acondicionamiento de espacios para programas de formación en zonas rurales y para poblaciones afectadas por conflictos .....	108
Anexo 8: Proyecto de reforma de EFTP en Bangladesh.....	111



Anexo 9: Ejemplos de diálogo social aportados en el Foro de Diálogo Mundial sobre Educación y Formación Profesional (29–30 sep 2010). .....	113
Anexo 10: Mecanismos de diálogo social para EFTP y desarrollo de competencias en los países miembros de la OCDE .....	115
Anexo 11: Ejemplos de redes globales, regionales y locales de intercambio de conocimiento .....	117
Anexo 12: Doce elementos clave de la herramienta de auto-diagnóstico en formación docente .....	122

## Figuras

Figura 1: Participación estimada de EFTP formal e informal en países africanos seleccionados .....	21
Figura 2: Cuatro pilares y doce elementos clave de los sistemas de formación docente.....	32
Figura 3: Marco de formación para formadores en EFTP, formal e informal .....	41
Figura 4: Porcentaje de docentes mujeres en los sistemas nacionales de EFTP, públicos y privados, en 86 países .....	54
Figura 5: Porcentaje de mujeres estudiantes y docentes en los sistemas nacionales de EFTP, en 90 países .....	55
Figura 6: Pirámide de intercambio de conocimientos .....	79
Figura 7: Doce elementos clave de la herramienta de auto-diagnóstico para los sistemas de formación docente .....	85
Figura 8: Auto-diagnóstico de un sistema nacional hipotético de formación docente en EFTP.....	86
Figura 9: Interseccionalidad: Cómo impacta en el acceso de la mujer a la educación y la formación .....	104

## Tablas

Tabla 1: Enfoques flexibles en EFTP para llegar a los grupos marginados .....	65
Tabla 2: Factores de éxito para redes de intercambio de conocimientos .....	80
Tabla 3: Módulos de formación docente en EFTP previa al servicio, Instituto de Formación Docente en el Área Técnica y Profesional, Alemania.....	102
Tabla 4: Etapas en la formación docente en EFTP posibles resultados del aprendizaje.....	103
Tabla 5: Comparación de ingresos promedio y diferenciales en ocupaciones dominadas por hombres y mujeres, en países seleccionados.....	105
Tabla 6: Discapacidades, implicaciones para la formación y ejemplos de acondicionamiento de espacios.....	106
Tabla 7: Captación y retención de docentes calificados en zonas rurales: Ejemplos de varios países.....	110

## Recuadros

Recuadro 1:	Estrategias para la formación sectorial y seguridad de empleo.....	23
Recuadro 2:	Perfeccionamiento de capacidades para maestros artesanos en Tanzania.....	47
Recuadro 3:	Mejoramiento de vínculos entre la EFTP y empresas en Bangladesh.....	48
Recuadro 4:	Asociaciones público-privadas para aumentar el financiamiento y la formación en EFTP en India.....	49
Recuadro 5:	Promoción de una participación significativa de docentes y formadores en el diseño y reforma de la EFTP en los Balcanes Occidentales.....	50
Recuadro 6:	Perfeccionamiento de las competencias emprendedoras a través del programa Conozca de Empresa (CODE).....	52
Recuadro 7:	Facilitando el acceso de las mujeres a ocupaciones no tradicionales en el Líbano.....	56
Recuadro 8:	Aumento de la participación de estudiantes mujeres en Tailandia.....	57
Recuadro 9:	Campaña de medios para cambiar las percepciones y actitudes en Yemen.....	58
Recuadro 10:	Ejemplos de personas con discapacidades que se desempeñan como docentes y formadores en Camboya.....	61
Recuadro 11:	Empleo de enfoque centrado en el estudiante para formar formadores en Dinamarca.....	64
Recuadro 12:	Adaptación de la innovación y la tecnología a la formación en EFTP, Países Bajos y Jamaica.....	67
Recuadro 13:	Capacitación de formadores para satisfacer las demandas de la tecnología emergente en India.....	68
Recuadro 14:	Zambia: Innovación curricular a través de la autonomía institucional.....	69
Recuadro 15:	Serbia: Promoviendo la innovación pedagógica a través de la reforma de EFTP.....	70
Recuadro 16:	¿Qué es la capacitación basada en competencias?.....	71
Recuadro 17:	Desarrollo de docentes, técnicos y gerentes en Brasil.....	72
Recuadro 18:	Sudáfrica: Negociación de las condiciones de EFTP para apoyar la reforma.....	77
Recuadro 19:	Sensibilización sobre los derechos laborales y los marcos internacionales a través de la asistencia técnica y capacitación de la OIT.....	78
Recuadro 20:	Plataforma de cooperación regional para la educación profesional y la formación de docentes en la región de la ASEAN.....	81
Recuadro 21:	Conclusiones del Foro de Diálogo Mundial sobre educación y formación profesional, septiembre de 2010.....	83
Recuadro 22:	Formas de mejorar el acceso de la mujer a la formación y a la calidad de la formación.....	105

## Abreviaturas y siglas

AMU	Formación Vocacional de Adultos (Dinamarca)
CBT	Formación basada en las competencias
CEART	Comité de Expertos para docentes
CEDEFOP	Centro Europeo para el Desarrollo de la Educación y Formación Profesional
CINTERFOR	Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional
CODE	Conozca de Empresa (Know About Business o KAB)
DACUM	Desarrollo de un Currículo
DPC	Desarrollo Profesional Continuo
EFTP	Educación y formación técnica y profesional
EI	Educación Internacional
ELRC	Consejo de Educación y Relaciones Laborales
ERP	Educación para las Poblaciones Rurales
ETF	Fundación Europea para la Formación
FP	Formación profesional
GTZ	Cooperación Técnica Alemana
IIEP	Instituto Internacional para la Planificación Educativa (UNESCO)
NSDC	Cooperación Nacional para el Desarrollo de Competencias (India)
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organizaciones no-gubernamentales
PDI	Personas Desplazadas Internamente
PYME	Pequeñas y medianas empresas
RCP	Plataforma Regional de Cooperación
ROC	Centro Regional de Formación
TI	Tecnología de la Información
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
TREE	Formación para el Empoderamiento Económico Rural
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
YEP	Paquete Educativo para los Jóvenes (Youth Education Pack)

# Resumen ejecutivo

## Retos actuales en los sistemas de formación docente EFTP

Dada la crisis en materia de empleos y el desfasaje existente entre las competencias que exige el mercado laboral y las que ofrece la formación de los sistemas educativos generales y técnicos en muchos países, se reconoce cada vez más que la oferta de EFTP representa una parte importante y creciente de los sistemas educativos nacionales y de cualquier agenda de desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos. Al mismo tiempo, la capacidad del sector de EFTP para preparar en forma adecuada a trabajadores competentes mediante la provisión de programas de desarrollo de competencias pertinentes y de alta calidad, depende en gran medida de la calidad de sus propios docentes y formadores y, por extensión, de la calidad de sus programas de formación docente. Dada la escasez actual de docentes en el campo de EFTP, resulta urgente adoptar una visión crítica de los actuales programas de formación docente EFTP e identificar los retos que plantea, entre otros:

- Falta de estructura y pertinencia para asegurar que EFTP se reconozca como carrera potencial y que los docentes y formadores estén adecuadamente preparados para compartir estas competencias con los más jóvenes;
- Falta de respuesta e inclusión para asegurar que los programas de formación docente EFTP no estén limitando los campos específicos y oportunidades disponibles a los instructores y estudiantes a los que se imparten;
- Falta de innovación y avance para asegurar que los programas de formación docente EFTP evolucionen constantemente y se adapten a las últimas tendencias en pedagogía y tecnología;
- Falta de representación y comunicación para asegurar que los docentes y formadores de EFTP tengan una voz activa y un sistema de apoyo colegiado que los aliente a aumentar su satisfacción por el trabajo.

### *Formación docente, currículo y retos pedagógicos*

Conceptualmente, la formación de docentes e instructores EFTP en muchos países aún se percibe como algo que 'la gente hace en el trabajo'. Con frecuencia no existen carreras para que alguien se convierta en docente o formador en EFTP y no hay etapas claras en cuanto a formación docente tampoco. Los programas para docentes e instructores, previos al trabajo y durante el mismo, suelen no existir, lo cual crea dificultades para que el personal funcione en forma efectiva sin un marco de apoyo en formación, en un sector que depende muchísimo de las innovaciones y está orientado por la tecnología. El currículo profesional, que en muchos casos sigue siendo preparado y fijado por funcionarios de gobierno con poca o nula exposición al mundo del trabajo, representa otro punto débil en la cadena del aprendizaje. Lo que es aún peor, currículos previamente adoptados se amplían a través de la incorporación de nuevos contenidos sin eliminarse los materiales obsoletos e irrelevantes (Axmann 2004). Los materiales de enseñanza y formación son, a menudo, anticuados y no pertinentes con respecto a lo que se necesita para un desarrollo específico de las competencias laborales (Johanson y van Adams 2004).

Persiste una fuerte tendencia a igualar la docencia y formación en EFTP con la pura exposición oral. Esta suele ser la preparación menos adecuada para una formación de por vida. La apertura de la 'caja de métodos' pedagógica en EFTP y la aplicación eficaz de nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje podrían significar un medio de liberalizar la formación de docentes y formadores. También ofrece una manera más relevante y efectiva de adquirir competencias que resulta más apreciada por las empresas, estudiantes, docentes y formadores y sindicatos de trabajadores, precisamente por su pertinencia y validez para la transición desde las instituciones de EFTP al mundo del trabajo.

## *Formación docente técnica y profesional en los procesos de reforma EFTP*

En los últimos diez años los roles y responsabilidades de docentes y formadores en EFTP han variado considerablemente en un gran número de países, donde se han vuelto multi-funcionales y combinan varios elementos profesionales con aquellos típicos de los actores activamente involucrados en el diseño y reforma de EFTP (CEDEFOP 2009; ETF 2006; Grootings y Nielsen 2005; OCDE-CERI 2009a). Las modificaciones han representado un reto para que los programas de formación docente se adapten al cambio a través de nuevas políticas y estructuras, como para preparar a los formadores en sus nuevos roles de constante evolución.

Los docentes y formadores en EFTP que han sido capacitados para responder a estos nuevos desafíos y que están siendo agentes clave del cambio en los procesos de reforma, contribuyen al diseño del nuevo aprendizaje para el aula y los talleres en las escuelas de EFTP. También hacen su devolución con respecto a la formación a nivel de las empresas y otros lugares de trabajo. Por estas razones, uno de los principales hilos conductores de la discusión en debates relativos a la evolución de los roles y responsabilidades de EFTP se centra en involucrar a los docentes y formadores en el diseño de ambientes de aprendizaje adecuados para contribuir a lograr sistemas EFTP mejorados, y reconociéndolos como actores plenos en la reforma EFTP junto con la aceptación de sus propios roles profesionales cambiantes (Grootings y Nielsen 2005: 14; Nielsen y Nikolovska 2007).

### **Cuatro pilares y doce elementos clave de los sistemas de formación docente**

Los retos antes mencionados, las tendencias y evolución tanto de las políticas como de la práctica ejercen mucha presión sobre los sistemas de formación docente en EFTP. Resulta poco realista, no obstante, que cualquier sistema de formación nacional atienda todos estos retos y que lo haga en forma totalmente alineada con otros sectores sociales. Más aún, existen pocas conceptualizaciones concretas de lo que puede calificarse como sistema de formación docente de 'alta calidad' y escasas herramientas analíticas que pudieran ayudar en este proceso. Por lo tanto, hay oportunidades de mejora en todos los sistemas de formación docente EFTP.

En respuesta a esto, los sistemas EFTP actuales exigen programas de formación docente que sean eficaces, eficientes, equitativos e innovadores, y más aún, que sean coherentes con los objetivos nacionales y locales y el contexto general en materia de políticas. En este sentido, el presente documento intenta llenar este vacío presentando una conceptualización y definición de un sistema integral de formación docente en EFTP y ofrecer una herramienta analítica que puede ser empleada por los países para determinar sus propios sistemas de formación. El análisis de buenas prácticas revela que los sistemas eficaces de EFTP incluyen cuatro pilares esenciales presentes en los sistemas de formación docente exitosos: 1) estructura y pertinencia; 2) capacidad de respuesta e inclusión; 3) innovación y progreso; y 4) representación y comunicación. Los títulos de estos pilares y su significado se explican más detalladamente abajo. A su vez, estos pilares están compuestos de 12 elementos clave de la formación docente que, de estar bien atendidos, pueden ofrecer un marco adecuado para un sistema EFTP de alta calidad que sea efectivo, pertinente, innovador, sensible a las necesidades diferenciadas de los estudiantes y que represente una verdadera asociación entre múltiples actores involucrados. Tal sistema podría preparar docentes y formadores con las competencias necesarias para ser líderes en las aulas, pedagogos innovadores, socios en la reforma de las políticas y diseñadores e implementadores de currículos adaptables.

#### *Pilar uno: Estructura y pertinencia*

Los sistemas de formación docente efectivos son aquellos que cuentan con una estructura significativa que incluye distintas etapas bien diferenciadas de preparación docente, aquellos que forman a los aspirantes según las buenas prácticas y de manera coherente con los contextos locales. Este documento aboga por un enfoque de sistema que incorpore tanto los componentes pedagógicos como técnicos a través de un sistema de formación de cuatro fases que incluya tanto los componentes iniciales como los de formación continua para docentes y formadores.

Además, tanto la alta calidad como la pertinencia son características indispensables de los sistemas contemporáneos de formación docente.

**Elemento clave uno:** Ofrecer un sistema de formación de cuatro fases para docentes y formadores

**Elemento clave dos:** Establecer vínculos estrechos entre la formación y la industria

**Elemento clave tres:** Asegurar participación significativa de docentes y formadores a nivel de políticas en el diseño y reforma del sistema EFTP

### *Pilar dos: Capacidad de respuesta e inclusión*

Los sistemas de formación docente deben fortalecer las capacidades emprendedoras de los docentes y garantizar que los sistemas de formación docente sean inclusivos. Los estudiantes de los sistemas EFTP no son idénticos ni son piezas intercambiables en una cadena de producción lineal de aprendizaje; más bien son individuos dinámicos con necesidades y antecedentes diversos. Como tales, los docentes y formadores deberán adoptar diferentes estrategias de enseñanza, incluyendo la opción del emprendedurismo. Además, estas acciones son necesarias para extender los derechos educativos y sociales a todas las personas, incluyendo aquellas portadoras de discapacidades.

**Elemento clave cuatro:** Integrar educación de emprendedurismo en la formación

**Elemento clave cinco:** Diseñar programas inclusivos y con equidad de género

**Elemento clave seis:** Emplear métodos de formación flexibles, centrados en el estudiante para atender necesidades de aprendizaje diversas

### *Pilar tres: Innovación y avance*

Con el fin de seguir siendo pertinente en cuanto a la demanda del mercado y los cambios tecnológicos, los sistemas de formación docente deberían incorporar prácticas innovadoras a los programas ya existentes, tanto en contenido de los cursos como en pedagogía educativa. Los docentes deben estar expuestos y formados para utilizar las tecnologías emergentes en el aula a través de un desarrollo profesional sistemático y continuo (DPC). Adicionalmente, el concepto de innovación debería extenderse a las prácticas pedagógicas en el aula; debería alentarse y apoyarse a docentes y formadores a medida que incorporan métodos de instrucción innovadores para responder a las necesidades de los estudiantes e integran tecnologías emergentes en los currículos, de manera novedosa. Las asociaciones innovadoras entre las instituciones de formación y la industria son también mecanismos clave en la adquisición de conocimiento práctico y experiencia.

**Elemento clave siete:** Adaptación a las tecnologías emergentes y a las innovaciones en el lugar de trabajo

**Elemento clave ocho:** Integración de las innovaciones pedagógicas en el desarrollo de las competencias laborales

**Elemento clave nueve:** Focalización en competencias básicas para docentes y formadores

### *Pilar cuatro: Representación y comunicación*

El diálogo social es una premisa fundamental de la OIT y resulta esencial para el establecimiento de políticas educativas y prácticas que respondan a las necesidades e inquietudes de todos los actores involucrados. Es un medio positivo a través del cual desarrollar soluciones colaborativas a problemas y cuestiones comunes relativos a condiciones del trabajo y, por definición, genera vínculos laborales cooperativos entre diversos grupos de actores. El diálogo social, según la conceptualización de la OIT, se entiende como toda forma de compartir información, consulta y negociación entre las autoridades de la educación, el ámbito público y el privado, los docentes y sus representantes democráticamente elegidos en las organizaciones sindicales docentes (OIT, 2003a).

**Elemento clave diez:** Establecimiento de ámbitos para el diálogo entre las contrapartes sociales, con respecto a, y dentro de, la formación docente

**Elemento clave once:** Sensibilización de docentes y formadores con respecto a las desigualdades del mercado laboral y sus propios derechos laborales

**Elemento clave doce:** Desarrollo de redes para compartir conocimiento entre docentes y formadores

## El camino a seguir

### *Uso de los cuatro pilares y 12 elementos clave como herramienta de auto-diagnóstico para los sistemas de formación docente*

Más allá de una conceptualización teórica de los componentes críticos de los sistemas de formación docente efectivos y de alta calidad, los cuatro pilares y 12 elementos clave identificados y discutidos en este documento, han sido diseñados para servir como una rúbrica de auto-evaluación que los países pueden utilizar para comparar y evaluar sus sistemas de formación docente y de este modo identificar áreas de intervención. El gráfico en forma de telaraña que se presenta en el Capítulo Siete, se recomienda como una herramienta de auto-diagnóstico a disposición de los responsables de la elaboración de políticas, investigadores, practicantes y otros que quieran evaluar las fortalezas y debilidades de la formación docente EFTP. Puede ser empleado en un contexto nacional, institucional o una gran variedad de otros ámbitos.

# Introducción

## Docentes y formadores en EFTP: ¿De quiénes y de qué estamos hablando?

### ¿Qué significa 'educación y formación técnica y profesional' (EFTP)?

La expresión 'educación y formación técnica y profesional' (EFTP) que se utiliza en este documento de trabajo corresponde a una definición más exhaustiva adoptada en las Recomendaciones de UNESCO y OIT sobre EFTP para el Siglo XXI y 'se refiere a aquellos aspectos del proceso educativo que involucran, además de la educación general, el estudio de tecnologías y ciencias relacionadas y la adquisición de competencias prácticas, actitudes, comprensión y conocimiento relativos al trabajo en varios sectores de la vida económica y social' (OIT/UNESCO 2001: 7).<sup>4</sup> Este término incluye el desarrollo de destrezas y competencias pertinentes al mundo laboral en una gama de contextos de aprendizaje que incluye a instituciones públicas y privadas, lugares de trabajo y ámbitos de aprendizaje informal.

De igual modo, el término EFTP abarca la noción más amplia de desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos planteada por King y Palmer como "las capacidades productivas adquiridas a través de todos los niveles de educación y formación que ocurren en ámbitos formales, no formales y en el propio trabajo, que permiten a los individuos en todas las áreas de la economía comprometerse en forma plena y productiva con su sustento /subsistencia y tener la oportunidad de adaptar estas capacidades para hacer frente a las demandas cambiantes y las oportunidades de la economía y del mercado de trabajo" (King y Palmer 2006: 16). Cuando la literatura exige una distinción de términos, a la provisión de EFTP por parte del sector público se le designa como "EFTP formal". Al referirse a sistemas de aprendizaje de calidad/formales, la EFTP puede realizarse de manera conjunta entre los sectores público y privado. Más aún, el aprendizaje en el lugar de trabajo por lo general lo ofrece solo el sector privado. La provisión de EFTP fuera de estos canales se conoce como "EFTP informal" e involucra la formación a través de una variedad de proveedores no estatales que incluye a las organizaciones de base comunitaria, agencias donantes, asociaciones informales de la economía, y maestros artesanos, entre otros.

### ¿Qué significa 'docentes' y 'formadores' EFTP?

En función de este documento de trabajo, no resulta práctica una marcada diferenciación entre 'docentes' y 'formadores' y los numerosos términos empleados en los diferentes contextos nacionales, dada la diversidad de orientaciones entre los sistemas EFTP. Un informe reciente de la OCDE (OCDE-CERI 2009a) se refiere a los formadores en el campo de las profesiones como aquellos que son principalmente responsables de impartir competencias profesionales prácticas, mientras que los docentes en áreas de formación profesional son principalmente responsables de impartir instrucción teórica de las competencias. Otras distinciones entre 'formadores' y 'docentes' establecen la diferencia sugiriendo que los primeros realizan su tarea capacitando en el lugar de trabajo en empresas reguladas por consideraciones económicas, mayormente con fines de lucro, mientras que los segundos ofrecen sus servicios en escuelas públicas, en su mayor parte sin fines de lucro (CEDEFOP 2009). Otra tipología se refiere a cuatro categorías amplias, a saber:

- Docentes de asignaturas de educación básica o general dentro de instituciones técnico-profesionales;
- Docentes de componentes teóricos o basados en el conocimiento de los programas técnico-profesionales, el tipo de practicantes que serían los más cercanos a los que se consideran docentes EFTP 'profesionales';
- Docentes, formadores e instructores de ejercicios prácticos/programas (en algunos contextos se les llama *practicums*; maestros de aprendices o pasantías en otros) en preparación

4 Si bien se publicó conjuntamente, el citado documento incluye recomendaciones individuales de cada organización, UNESCO y OIT.



profesional o laboral y en programas de sensibilización, o en algunos sistemas duales como instructores o supervisores de aprendices o pasantes;

- Formadores, coordinadores de formadores o asesores de formación que trabajan para integrar la formación en competencias y aprendizaje basado en el conocimiento para estudiantes en el ámbito laboral, que típicamente trabajan para los empleadores (Parsons et al 2009: 79).

Puesto que los diferentes sistemas e instituciones de los países cuentan con uno más de los anteriores, incluso exigen o alientan la combinación de lo teórico con lo práctico, o que lo general (idiomas, matemáticas, ciencias, etc.) y las asignaturas técnicas/profesionales son impartidos por la misma persona, a los efectos de este informe, se entiende por docentes y formadores al personal en un sistema o institución EFTP que es responsable de instruir a los estudiantes cualquiera sea la asignatura u orientación de instrucción. El término 'docente y formador' implica términos como 'tutor', 'disertante' o 'instructor', según se utilice en diferentes contextos nacionales.

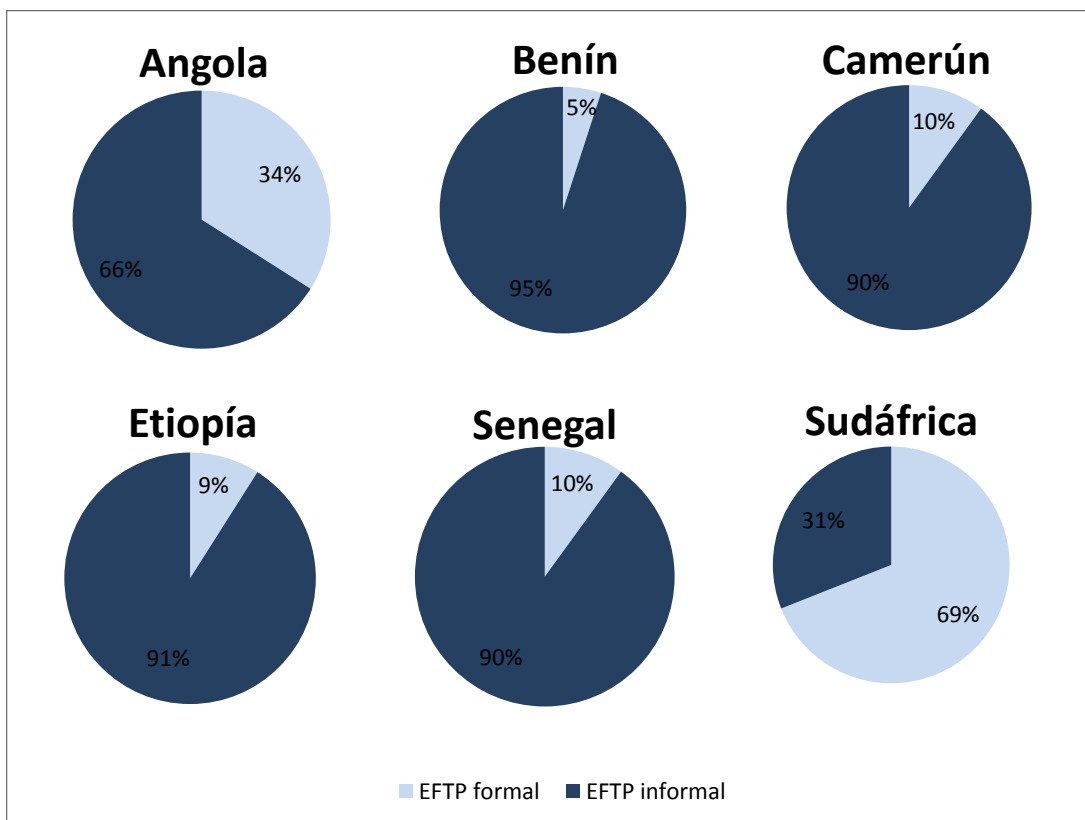
### *¿Por qué incluir a la economía informal?*

La economía informal está creciendo. Contrariamente a las predicciones iniciales, la economía informal no constituye un fenómeno pasajero ni es marginal ni está destinada a desaparecer a mediano plazo. Su prevalencia y creciente complejidad en el panorama económico, social y político de los países en desarrollo se reconocen cada vez más. La OIT estima que el empleo no agrícola en la economía informal comprende entre la mitad y las tres cuartas partes del empleo en los países en desarrollo (OIT 2012a). La reciente crisis económica también ha contribuido al crecimiento de la economía informal en muchos países desarrollados.

Si bien la formación en la economía informal constituye un pequeño porcentaje del sistema de formación en general en la mayoría de los países desarrollados, resulta significativamente importante para el desarrollo de competencias en muchos países en desarrollo. La Figura 1.1 nos indica la prominencia de la EFTP informal en varios países de África, aún en años anteriores a la crisis. La economía informal es en gran medida la que se provee su propia formación y frecuentemente es el camino más accesible para el desarrollo de competencias entre quienes ocupan la base de la pirámide económica (Walther y Filipiak 2007). Adicionalmente, una encuesta realizada por la Agencia de Desarrollo Francesa encontró que entre los jóvenes de África que ya habían completado su educación terciaria, muchos ingresaban al mercado laboral mediante períodos como aprendices u otras formas de capacitación dentro de la economía informal (Walther 2011). Este fenómeno subraya la importancia del desarrollo de competencias en la economía informal. Actualmente, varios países en desarrollo están dirigiendo la totalidad de su presupuesto nacional para la formación en un sistema de formación formal que está, en realidad, capacitando a menos del 10% de la población. Dado el actual déficit en materia de competencias y el desfase en cuanto a las competencias laborales que enfrentan muchos de estos países, la asignación desproporcionada de recursos es un serio problema que merece atención.

Debido al importante papel que la economía informal desempeña hoy día en la adquisición de competencias laborales, resulta vital incluir instructores de este ámbito dentro del marco de análisis de las deficiencias en cuanto a las competencias de los formadores. Es imprescindible que la formación en la economía informal se beneficie con actualizaciones en la formación docente para mejorar las competencias y los resultados del aprendizaje. Esta forma de capacitación es a la que tienen más acceso los grupos marginados en términos de educación. Si esto lleva a un desarrollo insuficiente de competencias laborales y no prepara en forma adecuada a los estudiantes para el mundo del trabajo, va a perpetuar la marginación económica. Solamente si aseguramos que los formadores y maestros artesanos de la economía informal hayan adquirido una buena formación ellos mismos, y cuenten con la capacidad de transferir estas competencias a la siguiente generación, podremos romper el ciclo de transferencia incompleta de competencias. Esto resulta de particular importancia si un estudiante va a pasar varios años bajo la tutela de un maestro artesano. Este documento de trabajo plantea que la formación adecuada y la certificación de competencias de los formadores informales debería ser un componente integral a medida que la EFTP en la economía informal avance hacia sistemas más estructurados y formalizados.

Figura 1: Participación estimada de EFTP formal e informal en países africanos seleccionados



Fuente: Walther y Filipiak 2007.

## La actual respuesta de la OIT y los marcos internacionales más relevantes

La promoción de los conocimientos teóricos y prácticos y la empleabilidad son parte integral del trabajo de la OIT. El Programa Global de Empleo (OIT 2003b) y la Declaración de la OIT sobre Justicia Social para una Globalización Equitativa (OIT 2008e) destacan el desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos como elemento central para mejorar la productividad, la creación de trabajo y estándares de vida. La Recomendación sobre Desarrollo de Recursos Humanos, 2004 (No. 195) provee lineamientos acerca del contenido y reforma de la política sobre competencias laborales, destacando que “los docentes y formadores calificados que trabajan en condiciones dignas son de fundamental importancia” (OIT 2004: 5). Las *Conclusiones sobre conocimientos teóricos y prácticos para una mayor productividad, crecimiento del empleo y desarrollo* adoptadas por la Conferencia Internacional del Trabajo en su 97a Sesión en el 2008, establecen una estrategia para el desarrollo de estas competencias (OIT 2008a).

En el año 2009, los líderes del G20 en su Cumbre de Pittsburgh solicitaron a la OIT preparar una estrategia de formación que capacitara a la fuerza laboral para una recuperación económica. Como resultado, la Estrategia de Formación del G20, *Una fuerza laboral capacitada para un crecimiento fuerte, sostenible y equilibrado*, que también se vio beneficiada con discusiones durante uno de los Foros de Diálogo Mundial de la OIT sobre Estrategias para la Formación Sectorial y Seguridad de Empleo (OIT 2010c), señala la importancia crítica de los docentes y formadores en la provisión de formación de calidad, mencionando que “se requiere un gran esfuerzo para asegurar que los sistemas de desarrollo de competencias laborales ofrezcan tanto cantidad como calidad en la formación requerida. Esto implica en una primera instancia una adecuada presencia de docentes, formadores y directores de instituciones de formación y maestros artesanos calificados para impartir enseñanza a sus estudiantes; la provisión de oportunidades para que ellos puedan actualizar periódicamente sus propios conocimientos teóricos y prácticos; y condiciones de trabajo comparables con aquellas de la industria para así atraer al personal más talentoso” (OIT 2010e: 27).

## Investigación y publicaciones de la OIT

La investigación y la difusión de buenas prácticas ayudan a una toma de decisión informada en materia de políticas y a mejorar la formación docente. Las publicaciones de la OIT ofrecen perspectivas en cuanto al desarrollo de competencias y temas de formación, tanto para la economía formal como la informal. Entre las más recientes publicaciones se encuentran:

- *Upgrading informal apprenticeships: A resource guide for Africa* (OIT, 2012e): Esta publicación promueve un enfoque de aprendizaje y políticas para aprovechar las fortalezas de los sistemas informales con aprendices. Ofrece una reseña general de lo que se conoce con respecto a la mejora de los sistemas informales con aprendices para uso de los responsables en la toma de decisiones. También agrega valor al proponer un enfoque conceptual novedoso: apreciar el método informal con aprendices no como una “práctica primitiva”, o una “explotación de los jóvenes” – como muchas veces se le estigmatiza – sino como el sistema de capacitación de la economía informal que ha venido evolucionando a partir del tradicional sistema con aprendices, con raíces en la familia o parentesco, y que cuenta con potencial de desarrollo.
- *Policy Brief: Upgrading Informal Apprenticeship Systems* (OIT 2011c): Este resumen técnico sobre políticas se centra en las oportunidades disponibles en los sistemas de aprendizaje informales para mejorar la provisión de conocimientos teóricos y prácticos en la economía informal y ofrecer a los jóvenes, especialmente en los países en desarrollo, caminos para obtener empleos más productivos y decentes. El resumen técnico se basa en el trabajo del Servicio de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad de la OIT y plantea la forma de actualizar y ampliar los sistemas de aprendizaje informal a través de proyectos de cooperación técnica que funcionan en África y Asia.
- *Study on the reintegration of children formerly associated with armed forces and groups through informal apprenticeships* (OIT 2010g): un estudio de aprendizaje informal como medio de reintegrar Niños Asociados con Fuerzas Armadas o Grupos Armados (CAAFAG en inglés) en dos localidades de África, Korhogo (Costa de Marfil) y Bunia (República Democrática del Congo).
- *A study on informal apprenticeship in Malawi* (OIT 2010h) y *Understanding informal apprenticeship – Findings from empirical research in Tanzania* (Nübler et al. 2009): hallazgos a nivel país que aportan una perspectiva con respecto a las actuales operaciones de aprendizaje informal y ofrecen propuestas para mejorar el sistema a la vez que se mantiene su marco institucional tradicional.
- *Skills and productivity in the informal economy* (OIT 2008b): un documento de trabajo que explora las competencias laborales y la productividad dentro de la economía informal, presenta retos, respuestas actuales y lecciones aprendidas que pueden contribuir a mejorar el trabajo existente en la economía informal y permitir la transición de actividades informales a la economía formal.

## Recuadro 1: Estrategias para la formación sectorial y seguridad de empleo

Un Foro de Diálogo Mundial sobre las estrategias de formación sectorial en relación a la recuperación económica y seguridad de empleo llegó a un consenso a fines de marzo del 2010 con respecto a la necesidad de tener un enfoque sectorial más fortalecido en relación a la formación basada en una estrecha colaboración con contrapartes sociales a nivel nacional y local. Entre los elementos a ser implementados en tal estrategia se encuentran:

- *Asociaciones para el diseño de la formación:* Establecimiento de consejos bipartitos o sectoriales, incluyendo a los prestadores de formación, para asegurar una mayor coherencia entre la demanda de competencias en los sectores y la oferta de formación, anticipar las futuras necesidades del mercado laboral en materia de competencias, evaluar la calidad y pertinencia de los programas de formación y mejorar la actividad de formación, incluyendo la dirigida a pequeñas y medianas empresas (PYME).
- *Vínculos entre conocimientos teóricos y prácticos, empleo y crecimiento:* Vinculación de enfoques sectoriales (incluyendo transversalización de sectores) relativos al desarrollo de competencias laborales dentro de las estrategias nacionales de crecimiento a largo plazo, para consolidar la coherencia entre el desarrollo de competencias y políticas de mercado laboral, innovación tecnológica, entrega de servicios públicos, comercio e inversión.
- *Formación teórica y práctica:* Combinar experiencias del aula con las del mundo del trabajo a través de prácticas laborales y otro tipo de pasantías para aliviar la transición al mercado laboral.
- *Competencias laborales y mercados laborales:* Mayor dependencia de la información confiable relativa al mercado de trabajo y análisis tanto de la demanda como de la oferta a través de una cooperación más estrecha entre los gobiernos, los socios sectoriales y los actores del mercado laboral, para identificar brechas y coincidencias en cuanto a competencias laborales, especialmente a nivel sectorial; teniendo como elemento importante en dicha estrategia la orientación vocacional y de las carreras.
- *Estrategias dirigidas a competencias concretas:* Programas para desarrollo de competencias más inclusivas dirigidos a grupos con desventajas.

Fuente: OIT 2010c.

- *Facilitating labour market entry for youth through enterprise-based schemes in vocational education and training and skills development (Axmann 2004):* un documento de trabajo que atiende el papel de la formación de competencias que ofrecen las empresas para facilitar el primer ingreso al mercado laboral de los más jóvenes al terminar su educación.

### Cooperación técnica

El programa de la OIT sobre conocimiento teórico y práctico y empleabilidad también se involucra en la preparación de docentes y formadores a través de una variedad de enfoques. La cooperación técnica aplica las conclusiones de la investigación y las lecciones derivadas de las evaluaciones a las circunstancias específicas de cada país. Los proyectos de cooperación técnica en el ámbito de la formación docente se concentran en el fortalecimiento de capacidades y sostenibilidad. Actualmente la OIT está trabajando para desarrollar las capacidades de docentes y formadores tanto en la economía formal como en la informal, a saber:

- En Zimbabue, Benín y Burkina Faso, el Proyecto de Refuerzo de Competencias Juveniles y Desarrollo Rural de la OIT asume un enfoque holístico con respecto a los conocimientos teóricos y prácticos y la empleabilidad involucrando tanto a aprendices como maestros artesanos a través de formación y actividades para fortalecer la capacitación. Para el año 2014, se estimaba unos 3045 maestros artesanos (1015 en cada uno de los tres países) participando en capacitaciones, permitiéndoles así mejorar sus destrezas pedagógicas, técnicas y empresariales y permitiendo una transferencia más holística de las competencias laborales a sus aprendices.
- En Indonesia, el proyecto Formación en Educación y Competencias Laborales para el Empleo Juvenil (EAST por su sigla en inglés) de la OIT trabajó hasta hace muy poco en forma muy estrecha con los ministerios nacionales para aumentar la capacidad institucional de los

centros de formación docente y las redes de formadores. El “Manual 4 en 1 para Formadores” desarrollado por la OIT fue adoptado recientemente por el Ministerio de Educación Nacional y será utilizado en centros regionales de capacitación de toda Indonesia. El manual ofrece pautas acerca de cómo implementar en forma eficaz la capacitación basada en competencia y orientada por la demanda. En diciembre del 2010 se realizó en Indonesia una capacitación de cinco días para que los formadores aprendieran a utilizar el manual. (OIT 2011a).

- En Ginebra, la importancia de comprender los avances en el campo de la enseñanza EFTP para contribuir al desarrollo de políticas informadas y preparar mejor a los docentes y formadores de EFTP, constituyó la base de nuevas investigaciones de la OIT sobre este tema, realizadas en forma conjunta por el Departamento de Actividades Sectoriales (SECTOR y EMP/SKILLS (OIT 2010a) en 2010. Las conclusiones e implicaciones derivadas de este trabajo fueron luego presentadas ante un foro representativo tripartito (OIT 2011b) como catalizador de futuros diálogos, como se verá más adelante.

Tal como se destaca en la Sección VII de la Recomendación de OIT 195 sobre Desarrollo de Recursos Humanos, 2004, se insta a los Estados Miembros de la OIT a “desarrollar un marco para la certificación de calificaciones de los proveedores de formación” así como también “desarrollar estándares de calidad para los formadores y crear las oportunidades para que estos alcancen tales estándares.”

Al igual que la educación general, el DPC constituye un vínculo fundamental y cada vez más importante en la cadena de aprendizaje de docentes/formadores en EFTP. Los estándares Internacionales relativos a formación continua y en el servicio (OIT/UNESCO 1966: 6-7; OIT 2000: 35) enfatizan la necesidad, incluso la obligación profesional, de tales oportunidades de formación a lo largo de la vida para todos los profesionales de la enseñanza, en pro de la educación y de la calidad educativa, incluyendo la necesidad de integrar las investigaciones educativas más recientes en programas exitosos, estableciendo incentivos para los docentes (financieramente hablando aunque también en términos de horarios y modalidades de enseñanza) que permitirán a los docentes aprovechar las oportunidades o cumplir con obligaciones regulatorias e intercambios con empresas y otros ámbitos de trabajo no vinculados a la escuela que permitan a los docentes mantenerse a la vanguardia, por ejemplo a través de pasantías docentes periódicas.

Los medios por los cuales se remunera y recompensa a docentes y formadores en EFTP por su trabajo impacta en una serie de temas clave en materia de recursos humanos, que van desde la selección y retención de las personas hasta la motivación para un desempeño profesional de alto nivel. Los estándares internacionales para docentes (OIT/UNESCO 1966: cláusula 114; UNESCO 1997: cláusula 57) se refieren a la necesidad de establecer la remuneración a niveles que reflejen la importancia de la docencia (deberes y responsabilidades), el estatus percibido y la comparación con otras profesiones que requieren calificación similar y que permiten a estos profesionales realizar sus tareas docentes así como participar en DPC y auto-perfeccionamiento para renovar conocimientos y competencias que son esenciales para su misión. Los niveles de remuneración y beneficios asumen una importancia aún mayor en los sistemas EFTP dada la marcada competencia a nivel de las empresas privadas para obtener profesionales competentes.

La carga de trabajo de docentes y formadores queda determinada por un número de factores, comenzando con las horas de trabajo fijadas por estatuto, reglamentación del servicio público, acuerdos de negociación colectiva o requisitos institucionales. Las Recomendaciones internacionales sobre docentes (OIT/UNESCO 1966: cláusulas 89–91; UNESCO 1997: cláusula 62) instan a un horario de trabajo justo y equitativo, que permita a los funcionarios desempeñar sus responsabilidades profesionales de manera efectiva, especialmente tomando en cuenta los múltiples componentes del trabajo docente—tiempo para impartir instrucción en el aula, número de lecciones, preparación del curso, evaluación de estudiantes, actividades extra curriculares dentro de las instituciones, consultas con estudiantes y padres y actividades de extensión comunitaria a nivel post secundaria—y ser negociados o al menos ser objeto de consultas con las organizaciones gremiales docentes. Dadas las responsabilidades esperadas del personal EFTP como parte de lo que podría considerarse en forma amplia como extensión a la comunidad, existen también grandes expectativas con respecto a su participación con empresas y el mundo del trabajo.

# 1. Retos actuales en los sistemas de formación docente EFTP: coherencia, inclusión y calidad

A la luz de la crisis de empleos y el desfase entre las competencias exigidas por el mercado laboral y las competencias ofrecidas por los sistemas de educación general y técnica en muchos países, se reconoce ampliamente que la provisión de EFTP es una parte cada vez más importante de los sistemas educativos nacionales y de cualquier agenda de desarrollo de capacidades. Al mismo tiempo, la capacidad del sector EFTP para responder de manera adecuada a estos retos a través de la oferta de programas de desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos de alta calidad y pertinencia depende en gran medida de la calidad de sus docentes y formadores y, por extensión, de la calidad de sus programas de formación docente. No obstante, no parece ser que los sistemas nacionales de formación docente cuenten con una calidad superior, uniforme y suficiente, adecuadamente coherente, adecuadamente inclusiva, pedagógicamente cabal, loablemente innovadora o satisfactoriamente eficaz como para cumplir con estos requisitos. Los actuales sistemas de formación docente en EFTP enfrentan retos curriculares y pedagógicos, cambios en los papeles asignados a docentes y formadores, y conceptualizaciones siempre cambiantes con respecto a qué significa una instrucción de “buena calidad”.

## 1.1 Formación docente, currículo y retos pedagógicos

Conceptualmente, la formación de docentes e instructores EFTP es vista en muchos países como algo que ‘la gente hace en el trabajo’; parece no haber una carrera bien definida o etapas claras de desarrollo profesional. Normalmente no existen programas pre-servicio o durante el servicio para docentes e instructores lo cual crea dificultades para el personal que trabaja en un sector como el de EFTP que es altamente dependiente de innovaciones y tecnología, como para funcionar eficazmente sin su propio marco de apoyo a la capacitación. Las innovaciones a su vez requieren contactos muy cercanos con las empresas y otros actores, incluyendo servicios de empleo, instituciones del mercado laboral y otros socios, con otros docentes técnicos y por supuesto que con estudiantes de EFTP, a los efectos de lograr una enseñanza/capacitación eficaz, orientación en las carreras y mucho más. Ya en los años sesenta, los estándares internacionales para los docentes exigían programas que incluyeran experiencia práctica adquirida en la industria, el comercio y la agricultura (OIT/UNESCO 1966: 21(2)). Sin embargo, estos aspectos de la capacitación de docentes y formadores son a menudo el eslabón perdido al diseñarse esquemas innovadores en EFTP (Grootings y Nielsen 2005).

Los currículos técnicos representan otro punto débil en la cadena de aprendizaje. En algunos países persiste aún la tendencia de que los funcionarios de gobierno con poca o ninguna exposición al mundo del trabajo sean quienes establezcan y preparen los currículos. Lo que es aún peor, se amplían los currículos previamente adoptados al incorporárseles nuevo contenido sin quitarse el material obsoleto e irrelevante. Así la brecha entre las necesidades y oportunidades del sistema de formación EFTP y el empleo sigue creciendo cuando los sistemas de oferta de capacitación de circuito cerrado tratan de definir la pregunta ‘¿qué formar?’ (Axmann 2004).

Los materiales de enseñanza y capacitación suelen ser obsoletos y no pertinentes con respecto a lo que se necesita para el desarrollo de competencias específicas. Muy a menudo, los materiales de enseñanza y capacitación son poco pertinentes con respecto a lo que los estudiantes tienen que enfrentar en el mundo del trabajo luego que dejan sus ‘refugios’ en las instituciones y escuelas técnicas (en su mayor parte) del estado (Johanson y van Adams 2004). Los enfoques más relevantes con respecto al mercado laboral irían más allá del desarrollo de meros estándares ocupacionales (como por ejemplo en los ejercicios DACUM<sup>5</sup>), y pueden realizarse en muy estrecha cooperación con docentes y formadores pero se apoyarían en trabajo real y

<sup>5</sup> DACUM significa “Desarrollar un Currículo” y es un método desarrollado primero en Canadá que se utiliza frecuentemente para realizar un análisis ocupacional y para desarrollar currículos y estándares ocupacionales. Este trabajo se realiza como parte de un ejercicio de uno o dos días y ofrece el panorama de los deberes, tareas, conocimiento, competencias, características y, en algunos casos, trabajo y procesos de negocios en determinados campos de ocupación. Estos ejercicios también pueden realizarse en una base tripartita. Por mayor información visitar <http://www.dacum.org> [acceso mayo 20 de 2015].

procesos de negocios como la base para el aprendizaje EFTP. En un mercado laboral moderno con innovaciones permanentes y el requisito de aprendizaje continuo, la habilidad de auto-aprender con un enfoque de equipo es igualmente importante, o incluso más, que contar con una amplia gama de conocimientos prácticos técnicos y profesionales aprendidos en cursos teóricos o por imitación de competencias por parte de los estudiantes.

Aún así, en muchos países, generalmente más en los países en transición o en desarrollo, sigue existiendo una fuerte tendencia a equiparar la docencia y formación en EFTP con la pura exposición. Esta suele ser la preparación menos adecuada para un aprendizaje continuo, donde los nuevos problemas y los requisitos de trabajo y competencia todavía desconocidos van a requerir una constante resolución de problemas sin orientación externa, lo cual nuevamente subraya el papel crítico que desempeña el trabajo de equipo y la capacidad de auto-formación para las actuales y futuras respuestas que exige el mundo del trabajo. La apertura de la 'caja de métodos' pedagógica en EFTP y la aplicación efectiva de nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje podrían, de este modo, representar un medio de liberalizar la enseñanza para los docentes y formadores. También ofrece una manera más pertinente y efectiva de adquirir competencias, muy apreciada por empresas, estudiantes, docentes y formadores, sindicatos de trabajadores, precisamente debido a su pertinencia y validez para la transición desde las instituciones EFTP al trabajo.

## 1.2 Formación docente técnica y profesional en los procesos de reforma de EFTP

En los últimos diez años, los papeles y responsabilidades de docentes y formadores en EFTP han cambiado en forma considerable en una amplia gama de países, se han vuelto multifuncionales y combinan muchos elementos profesionales con los correspondientes a los actores más involucrados en el diseño y reforma de EFTP (CEDEFOP 2009; ETF, 2006; Grootings y Nielsen 2005; OCDE-CERI 2009a). Los cambios han significado un reto para los programas de formación docente para que estos adopten diferentes políticas y estructuras para poder así preparar a los formadores que desempeñarán papeles nuevos y en constante evolución.

### *Nuevos enfoques de aprendizaje: Incidencia en el papel y formación de los docentes*

El aumento de la demanda de innovación y reforma sistémica en el área de formación técnica y vocacional está creando nuevas oportunidades para que docentes y formadores EFTP colaboren con los receptores clave de sus servicios, incluyendo a empresas y sus representantes. En consecuencia, docentes y formadores comienzan a aprender enfoques nuevos de aprendizaje y formación a través de diferentes canales, por ejemplo:

- Sinergias o puentes de mutuo beneficio creados entre las escuelas a nivel local con empresas y con la comunidad en general;
- Asociaciones para la formación y el empleo y redes EFTP, incluyendo trabajos para los docentes en la industria o servicios locales, ya sea públicos o privados; y
- Mayor autonomía para las escuelas y docentes junto con más transparencia hacia los actores, estudiantes y padres.

Estos cambios demuestran transparencia a través de estrategias de reforma que combinan descentralización vertical de la toma de decisiones en lo que respecta a formación docente y temas curriculares (de la administración central/ministerios al nivel local/institucional) con fortalecimiento del relacionamiento horizontal a nivel de la comunidad. Adicionalmente, la transformación de escuelas EFTP en organizaciones autónomas profesionales sujetas a regulación del gobierno, y que activamente involucren a otros actores (estudiantes, padres, etc.) en los procesos de toma de decisión, crea implicaciones positivas que motivan a docentes y formadores, y esto incluye:

- Aumento de competencias a través de contacto directo y pasantías con empresas/puestos de trabajo;

- Recolección de ideas para tareas de formación y proyectos a través del intercambio de conocimientos y diálogo social con las empresas locales;
- Creación de carreras que alienten el reconocimiento de una formación y competencias laborales actualizadas.

Los docentes y formadores en EFTP que estén capacitados para hacer frente a estos nuevos desafíos serán vistos como agentes clave del cambio en los procesos de reforma. Ellos contribuyen al diseño de un nuevo aprendizaje en aulas y talleres en las escuelas de EFTP y también aportan su impronta con respecto a la formación y su vínculo con la empresa y el ámbito laboral. Por lo tanto, la participación activa de docentes, formadores e instructores en el diseño de entornos de aprendizaje apropiados, resulta de importancia crítica para el desarrollo de mejores sistemas de EFTP.

### *Cambio y proceso de toma de decisión: Participación de docentes y formadores*

La reforma de EFTP, particularmente en países en transición y en desarrollo, solo será exitosa y sostenible si la política en materia de EFTP se desarrolla e implementa en concordancia con las instituciones de EFTP existentes. El concepto también se aplica a la formación docente. En particular, las reformas deben basarse en la experiencia de docentes y formadores llevando el cambio hacia nuevos niveles de experiencia en aprendizaje y resultados de calidad. En muchos países hay cada vez más conciencia en cuanto a que docentes y formadores deben ser incluidos entre los actores clave que deciden e implementan reformas e innovación, incluyendo en particular toda reforma que tenga que ver con la preparación y desarrollo profesional de los docentes. Esto es el resultado de una mayor comprensión en cuanto al por qué del fracaso de tantas reformas educativas en todo el mundo. La exclusión de docentes y formadores en EFTP como actores en los procesos de reforma, ha llevado en reiteradas ocasiones al fracaso de las políticas nacionales de reforma que no han podido desencadenar verdaderos cambios en EFTP (Grootings y Nielsen, 2005: 12; OCDE-CERI, 2009a: 75-76), reflejando conclusiones realizadas para la educación y enseñanza a todo nivel (OIT-UNESCO, 2007; 2010).

Los estándares internacionales relativos a preparación docente que también cubren al personal de la EFTP a nivel secundario y terciario, requieren de los aportes de docentes actuales y futuros y de organizaciones docentes en los programas de preparación docente y toma de decisión a nivel institucional (OIT-UNESCO, 1966; UNESCO, 1997). Al personal de EFTP se le reconoce cada vez más como agentes clave para el éxito de las reformas de EFTP en sus roles/capacidades profesionales como organizadores de aprendizaje (Grollman y Rauner, 2007). No obstante, involucrar plenamente a docentes y formadores en este proceso implica mucho más que simplemente hacerles saber qué se espera de ellos, y/o simplemente capacitarlos para implementar nuevas políticas. La participación efectiva en el diseño de nuevos programas de enseñanza y aprendizaje implicar entrar profundamente en el concepto básico de involucramiento de los docentes como profesionales, puesto que suelen saber qué funciona mejor para hacer frente a las competencias concretas de las poblaciones estudiantiles en relación a los perfiles ocupacionales de sus propias escuelas EFTP, ambientes de aula, y las redes vitales con empleadores y sindicatos, padres y autoridades de escuelas locales/municipalidades.

Su experiencia es, por lo tanto, de la máxima importancia para transmitir las iniciativas generales de las políticas relativas a EFTP a contextos muy divergentes y dinámicos de la vida real y del trabajo real. A los responsables de elaborar políticas EFTP se les aconseja recordar que una mayor comprensión del papel desempeñado por docentes y formadores en este importante proceso de transformación, va a tener impactos positivos en la implementación de políticas de reforma y en el proceso de desarrollo y formulación de política para la EFTP. Si se aplican tales conceptos, los responsables de la elaboración de políticas EFTP encontrarán que tienen “aliados naturales” en la comunidad de la docencia y formación.

Al mismo tiempo, un compromiso así no debería ser incondicional. Un riesgo en particular es que los docentes y formadores, especialmente en muchos países en desarrollo y en transición, suelen carecer de experiencia práctica en el trabajo y comprensión cabal de los entornos laborales en los que sus estudiantes podrían encontrarse al dejar las escuelas de EFTP en busca de trabajo. Puesto que uno de los objetivos básicos de la reforma de EFTP es vincular a las instituciones más estrechamente con las necesidades de calificación que requieren las empresas y otros ámbitos



laborales donde esto no es aún el caso, depender de docentes y formadores que carecen de esta comprensión vital para que elaboren e implementen programas, podría tener un impacto negativo en los resultados de los mismos.

Más aún, la seguridad y mantenimiento del empleo, importante en temas de libertad académica, responsabilidad profesional y estabilidad en los entornos de aprendizaje (OIT y UNESCO, 1966;), puede plantear barreras a las reformas si los sistemas EFTP no alentarán también y reconocieran la voluntad y la capacidad de los docentes y formadores para adaptarse al cambio. Por lo general, luego de dos o tres años de docencia, el personal de EFTP en las instituciones públicas pasa a ser efectivo en su puesto, siempre que satisfaga los criterios establecidos.

Aún así, esas garantías se ven sustentadas si están acompañadas de sistemas sólidos de evaluación para asegurar se respeten los estándares profesionales y en cierta medida se cumplan las normas institucionales y expectativas de los estudiantes como para fortalecer así ambientes de buen nivel de enseñanza y aprendizaje. Esta es un área en la cual la participación de docentes y formadores, a través de sus organizaciones y mediante mecanismos sólidos de diálogo social para el diseño y puesta en marcha de medidas de evaluación y rendición de cuentas, ayuda al logro de un equilibrio correcto.

Recientemente, la OCDE destacó una notoria incoherencia en los sistemas EFTP (incluyendo aspectos relativos a la formación docente), que enfatizan mayor transparencia y evaluaciones en cuanto a resultados del sistema pero, no obstante, carecen de evidencia de investigación y fuerte retroalimentación en los procesos de evaluación por parte de actores clave, principalmente docentes y estudiantes (OCDE -CERI, 2009a). Citando investigación previa, el informe de la OCDE destacó que el personal docente es menos reacio al cambio de lo que a menudo se asume, de hecho, la visión ampliamente sostenida de su “resistencia al cambio” no se sustenta con ninguna evidencia aunque se suele sostener como una verdad bien evidente, puesto que la literatura sobre innovación es mayormente producida por los diseñadores de la innovación y se excluye la perspectiva de los docentes que la implementan. Pueden también resistir las reformas debido a su sentido de compromiso con los valores y la misión de la institución de EFTP, destacando su propio desarrollo profesional y los resultados de sus estudiantes en materia de aprendizaje, particularmente allí donde las reformas son impuestas desde arriba con poco o ninguna consulta previa (Vähäsantanen y Eteläpelto, 2009: 30). Puesto que las nuevas ideas constituyen la esencia vital de toda innovación, el informe de OCDE insta a dar más oportunidad a la generación de ideas y diseño de nuevos enfoques que se nutran de los aportes de los actores de primera línea, es decir los docentes, formadores, aprendices y líderes empresariales. En particular, se necesita establecer mecanismos entre los responsables de la elaboración de políticas, investigadores y docentes y formadores, para alentar la innovación en las instituciones y programas, especialmente aquellos más comprometidos en la formación docente para EFTP inicial y continua (OCDE-CERI, 2009a: 13, 54, 66, 95–96, 257).

### 1.3 Criterios para ‘buenos’ docentes y formadores en EFTP: los retos de la formación

En respuesta a los retos que enfrentan los sistemas EFTP y su personal, así como su preparación inicial y posterior para acompañar la evolución de sus roles, se hace un esfuerzo para establecer algunos criterios de excelencia—lo que algunos podrían llamar ‘buenos’ docentes—como requisito para definir la formación necesaria y el sistema de calificación que responda a tales objetivos.

Tomando en cuenta que estos criterios no pueden ser prescriptivos ni considerados exclusivos dada la gran diversidad de sistemas en los países y la complejidad de las necesidades, se podría entender que ‘buenos’ docentes y formadores **serían aquellos que cumplen con cierto número de criterios profesionales** (OIT, 2000: 34-35; Nielsen, 2007: 58), tangibles e intangibles, entre otros:

- Amplio conocimiento de una o más asignaturas o campos de aprendizaje;
- Alto grado de funcionalidad en tecnología de la información y comunicación (TIC) y procesos tecnológicos;

- Comprensión general y capacidad de compartir las principales realidades económicas y sociales con los estudiantes;
- Capacidad de impartir competencias de docencia genéricas a los estudiantes a través de su instrucción y organización de procesos de formación;
- Capacidad para operar en equipo en forma colaborativa;
- Investigación, reflexión y cambio según sea necesario en la práctica docente (el docente como aprendiz);
- Habilidad para comunicarse y tener empatía con los estudiantes;
- Capacidad de innovar e impartir la innovación en el aprendizaje.

Dependiendo del contexto nacional en cuanto a EFTP, los docentes y formadores habrán pasado por un número de diferentes etapas de formación y habrán desarrollado competencias que pueden ser medidas tanto en forma cuantitativa como cualitativa. Entre las etapas identificadas que deberían constituir requisitos para los docentes y formadores EFTP se incluyen:

- Inicio de universidad, estudios post secundaria o terciarios, de uno a tres años en promedio;
- Experiencia de trabajo no académico en industria y/o servicio, de duración variada;
- Formación docente pre-servicio además de estudios disciplinarios;

DPC concomitantemente con el servicio y formación docente.

Estas diferentes etapas en la formación docente pueden realizarse en diversas combinaciones, si bien el trabajo no académico o el trabajo en la industria/servicios se ve cada vez más como un componente esencial en la preparación para la EFTP, como lo es contar con una cierta base de formación pedagógica previa al servicio y acceso permanente al DPC, siguiendo los conceptos de aprendizaje continuo para todos y la necesidad crucial que tienen los docentes de la EFTP de renovar sus competencias a lo largo de su carrera docente.

#### **1.4 Asumiendo los retos: sistemas coherentes, inclusivos y de alta calidad**

Los antes mencionados retos, tendencias y evoluciones tanto de la política como de la práctica implican demandas considerables sobre los sistemas de formación docente en EFTP. Las respuestas adecuadas a los retos de formación, curriculares y pedagógicos de la Sección 1.1 podrían incluir una estructura de formación sistemática que sea a la vez flexible y deliberada mientras se mantiene una coherencia interna y externa (es decir, atiende las metas dentro del sector de EFTP pero también está alineada, por ejemplo, con la demanda del mercado laboral y la educación general). Adicionalmente, los currículos actualizados (así como los materiales que les acompañan y enfoques pedagógicos) que responden a las diversas necesidades de los estudiantes en forma individual, constituyen también requisitos esenciales. La inclusión plena de docentes y formadores en sus roles relativamente nuevos como facilitadores profesionales del aprendizaje y como actores dinámicos en los procesos de reforma EFTP, a su vez exige diferentes enfoques y énfasis dentro de los sistemas de formación que empoderan a los docentes y formadores para ocupar estos roles. Ampliar no solo la cantidad sino también la calidad de los actuales y futuros docentes y formadores de EFTP, en el contexto de definiciones que evolucionan en cuanto a qué es una práctica de 'buena calidad', exige sistemas de formación que sean construidos con cautela, teniendo todo esto en cuenta a la vez que se mantienen flexibles y dinámicos.

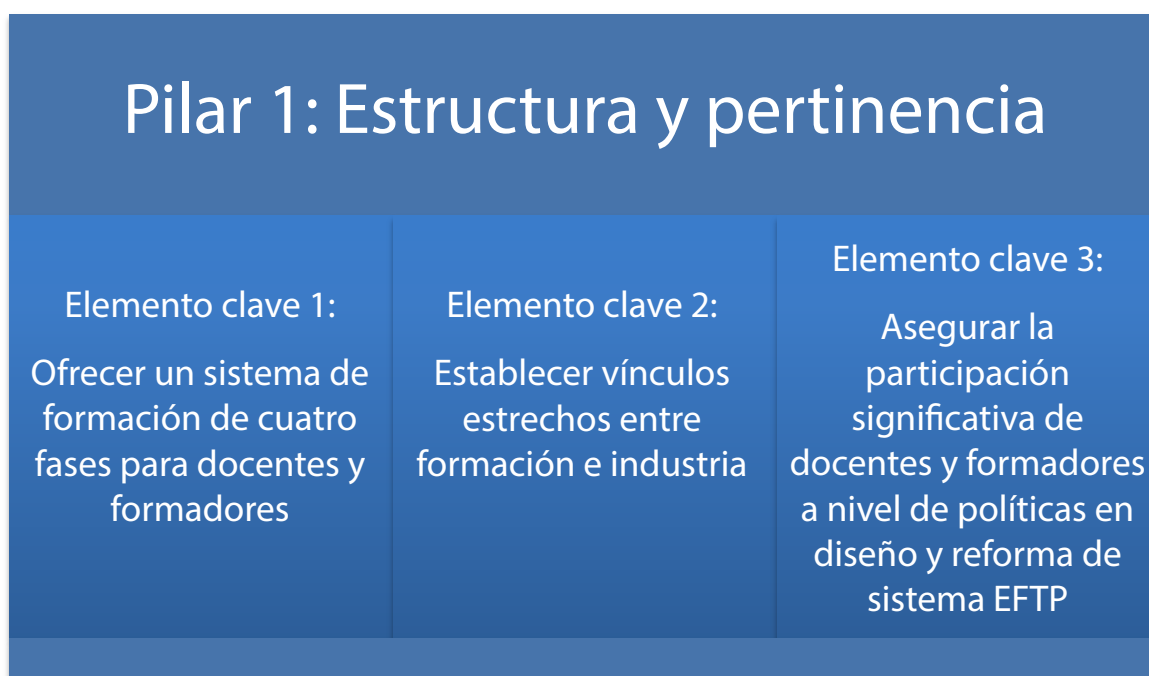
Sería poco realista, sin embargo, que cualquier sistema de formación nacional satisficiera todos estos retos con eficiencia y eficacia y que lo lograra en total alineación con otros sectores sociales. Asimismo, existen muy pocas definiciones concretas y conceptualizaciones con respecto a qué podría calificarse como un sistema de formación docente EFTP de 'alta calidad', y existen escasas herramientas de evaluación analítica como para ayudar en este proceso. Este documento intenta llenar el vacío existente presentando una conceptualización y definición de un sistema integral de formación docente en EFTP y ofreciendo una herramienta analítica que puede ser empleada por los países para auto-evaluar sus respectivos sistemas de formación. Estos, junto con sus elementos e implicancias, serán delineados en los siguientes capítulos.

## 2. Cuatro pilares y doce elementos clave de los sistemas de formación docente

Este capítulo presenta un marco conceptual y herramienta analítica, desarrollados por los autores, que identifica y describe elementos esenciales de los sistemas de formación docente de alta calidad. En respuesta a los desafíos presentados en el capítulo anterior, los sistemas de EFTP contemporáneos exigen programas de formación docente que sean eficaces, eficientes, equitativos e innovadores, y que además sean coherentes con los objetivos nacionales y locales y el contexto de las políticas en general. Este documento explica la forma en que los sistemas de EFTP eficaces incorporan los cuatro pilares esenciales que aseguran el éxito de los sistemas de formación docente: 1) estructura y pertinencia; 2) capacidad de respuesta e inclusión; 3) innovación y progreso; y 4) representación y comunicación.<sup>6</sup> Estos pilares, a su vez, están integrados por 12 elementos clave de la formación docente que, si se atienden en forma adecuada, pueden ofrecer el marco necesario para un sistema de EFTP de alta calidad, que sea efectivo, pertinente, innovador, sensible a las necesidades individuales de los diferentes estudiantes y que represente una verdadera asociación entre múltiples actores involucrados. Además, un sistema así podría generar docentes y formadores con las competencias necesarias para ser líderes en sus aulas, pedagogos innovadores, socios en los procesos de reforma de políticas y diseñadores e implementadores de currículos flexibles. Estos cuatro pilares y los 12 elementos clave básicos de la formación docente aparecen en la Figura 2, abajo. Cada pilar y elemento será presentado en forma breve en este capítulo y será abordado más en detalle en los capítulos siguientes.

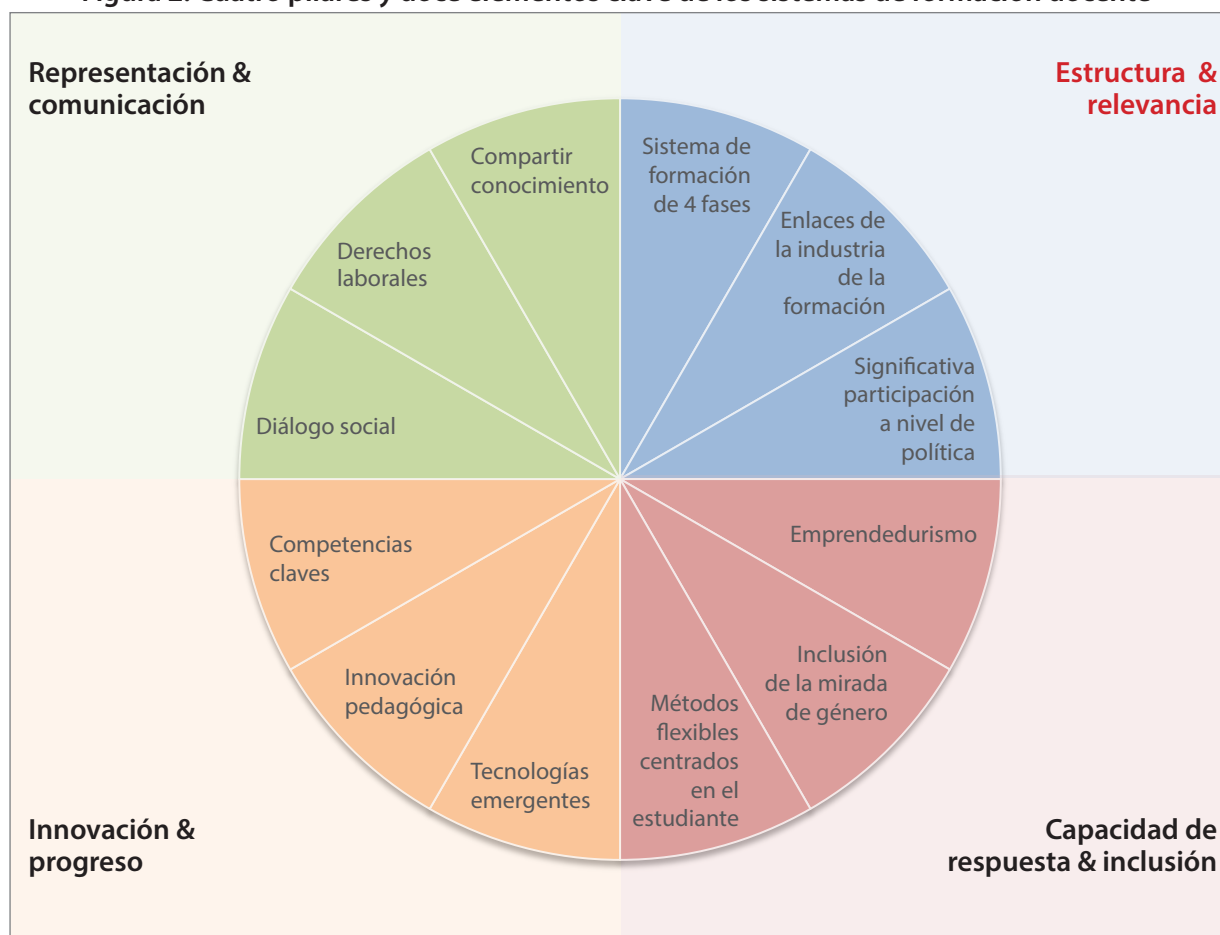
### 2.1 Pilar uno: Estructura y pertinencia

Los sistemas de formación docente eficaces son los que cuentan con una estructura coherente que incluye diferentes etapas concretas de la preparación docente, son los que forman a los aspirantes según las buenas prácticas y de manera coherente con el contexto local. Este documento está a favor de un enfoque de sistema que incorpora tanto el componente pedagógico como el técnico a través de un sistema de formación de cuatro fases, que incluye los componentes de formación inicial y continua para docentes y formadores. Además, tanto la alta calidad como la pertinencia son características indispensables de los sistemas de formación docente contemporáneos.



<sup>6</sup> Estos títulos abreviados serán explicados en más detalle en los siguientes capítulos.

Figura 2: Cuatro pilares y doce elementos clave de los sistemas de formación docente<sup>7</sup>



*Elemento clave uno: Ofrecer un sistema de formación de cuatro fases para docentes y formadores*

Resulta esencial que los docentes y formadores posean tanto el conocimiento técnico de una profesión como la capacidad pedagógica para compartir ese conocimiento con otros. Es así que la estructura del sistema de formación docente que se propone en este documento, se refiere a la combinación de componentes de formación integrados (por ejemplo, previo al servicio, durante el servicio, desarrollo profesional), así como al énfasis que se le da a cada uno dentro del sistema general. Una estructura de sistema de formación docente en EFTP efectiva y coherente, mantendrá algún tipo de equilibrio entre la formación inicial a nivel de Universidad o en el lugar de trabajo, formación previa al servicio (que a su vez comprende trabajo durante el curso académico y experiencia práctica) y formación en el servicio (OIT 2010a: 20–25). Los sistemas de formación docente integrales también exigen que los participantes hayan adquirido algún tipo de experiencia en trabajo no académico en el ámbito público o privado. El apoyo a docentes y formadores debe extenderse más allá de la experiencia pre servicio; los sistemas de formación efectivos deberían poner énfasis en la importancia del DPC a lo largo de toda la carrera docente.

Así, el elemento clave uno (ofrecer un sistema de formación de cuatro fases para docentes y formadores) incluye:

- Ofrecer formación inicial (ya sea a nivel universitario o en el lugar de trabajo);
- Exigir experiencia de trabajo no académico;
- Apoyar formación docente anterior al servicio;
- Enfatizar importancia del DPC o formación docente en el servicio.

<sup>7</sup> Ver Capítulo 7 gráfico de radar con cuatro pilares y 12 elementos clave que pueden usar los países para auto-evaluar sus sistemas de formación docente e identificar áreas para desarrollo.

### *Elemento clave dos: Establecer vínculos estrechos entre formación e industria*

En principio, los vínculos entre formación e industria y las asociaciones público-privadas entre instituciones de formación y empresas del sector privado pueden propiciar la innovación en los programas de formación aprovechando la experiencia ocupacional y ofreciendo oportunidades dinámicas para poner en práctica la formación de competencias laborales en los ámbitos de trabajo. También pueden facilitar que el diseño y resultado de los programas de formación concuerden con la demanda del mercado laboral. Los docentes y formadores deben estar bien capacitados en la experiencia práctica de la industria, en la colaboración entre formadores e industria al diseñarse un programa y/o en el desarrollo de asociaciones con el sector privado. En este sentido serán de gran utilidad las estrategias nacionales e incentivos para las empresas y organizaciones privadas.

Elemento clave dos (establecer vínculos estrechos entre formación e industria) incluye:

- Establecer asociaciones público-privadas entre escuelas y empresas;
- Hacer obligatorio el aprendizaje en el lugar de trabajo tanto para docentes y formadores como también para sus estudiantes;
- Hacer que docentes y formadores diseñen para sus estudiantes experiencias prácticas en situaciones de trabajo real a través de pasantías guiadas u otros medios;
- Elaborar una evaluación a nivel local que sea específica de una rama de actividad acerca de por qué y cómo funcionan los sistemas de aprendizaje formal e informal;
- Mejorar la reputación y percepción pública en cuanto a las pasantías y prácticas de aprendizaje (por ejemplo, considerándolas como parte de un enfoque nacional de formación en la educación y formación profesional).

### *Elemento clave tres: Asegurar la participación significativa de docentes y formadores en las políticas de diseño y reforma del sistema de EFTP*

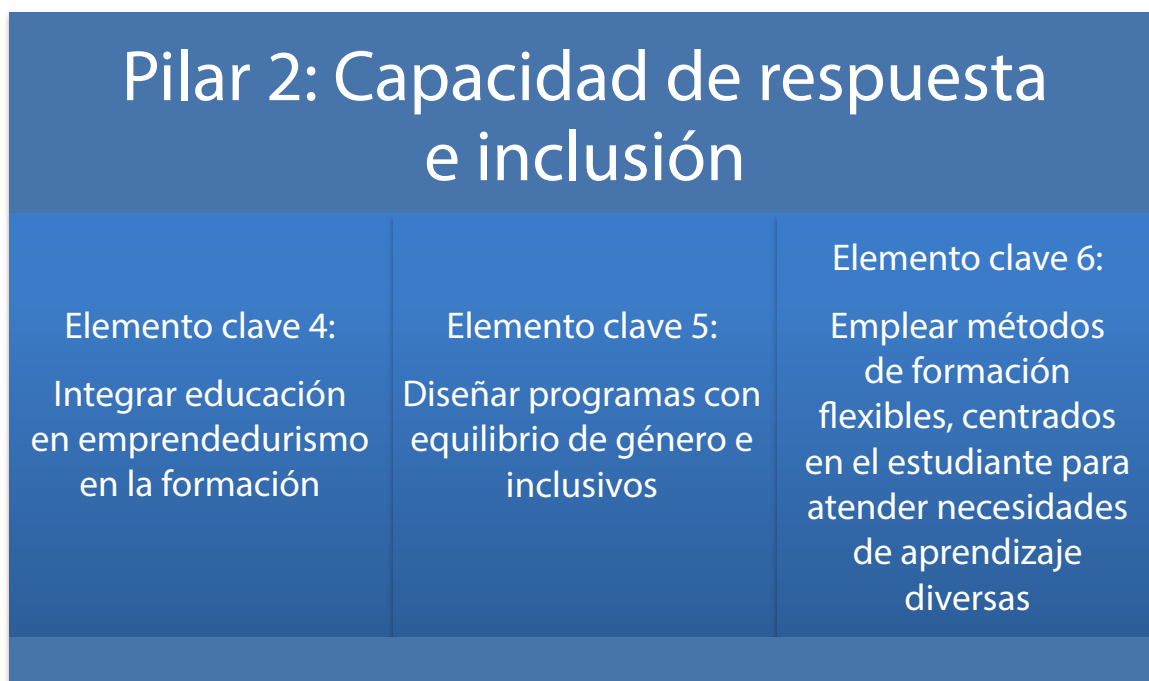
Los docentes y formadores no deben ser vistos como simples implementadores de políticas sino también como actores involucrados en el diseño y reforma de los sistemas de EFTP (Grollman y Rauner 2007). Evidentemente esto requiere que docentes y formadores tengan la capacidad de participar plenamente en los procesos de diseño y reforma del sistema (a menudo a través de representación colectiva) así como también un marco político que sea favorable a la resolución de problemas en forma cooperativa y acción coordinada. Los docentes y formadores son, en realidad, expertos en cuestiones y contextos educativos locales; resulta lógico entonces incrementar su capacidad para que participen plenamente a nivel de las políticas como socios en igualdad de condiciones en los procesos de diseño y reforma EFTP.

El elemento clave tres (asegurar la participación significativa de docentes y formadores en el diseño y reforma del sistema de EFTP), por lo tanto, implica:

- Representar a docentes y formadores en grupos de expertos nacionales y regionales para la reforma del desarrollo de competencias;
- Ofrecer capacitación a docentes y formadores, lo cual complementa sus competencias básicas como docentes, por ejemplo en análisis de mercado laboral, gestión escolar, trabajo con organizaciones regionales de empleadores y representantes sectoriales de los trabajadores;
- Involucrar a docentes y formadores en el establecimiento de nuevos programas de EFTP, por ejemplo pre-empleo, pasantías o educación de adultos;
- Apoyar la investigación en educación y formación profesional a nivel de universidades e institutos de investigación.

## 2.2 Pilar dos: Capacidad de respuesta e inclusión

Los sistemas de formación docente necesitan fortalecer las capacidades de emprendedurismo de los docentes y garantizar sistemas de formación docente inclusivos. Los estudiantes en los sistemas de EFTP no son idénticos ni son partes intercambiables en una cadena de producción educativa lineal; más bien son individuos dinámicos con necesidades y antecedentes variados. Como tales, los docentes y formadores deben adoptar estrategias de enseñanza diferenciadas y programas inclusivos que respondan a las necesidades únicas de cada estudiante y a una variedad de opciones de empleo, incluyendo la de emprendedurismo. Dicho enfoque resulta necesario para impartir derechos educativos y sociales a todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidades.



### *Elemento clave cuatro: Integrar educación en emprendedurismo en la formación*

El emprendedurismo es un componente vital para fortalecer el crecimiento económico, propiciando la innovación y apoyando el desarrollo sostenible y la creación de trabajo decente. El sistema de EFTP es un ámbito clave para sensibilizar acerca de los negocios y fortalecer las capacidades de emprendedurismo entre los jóvenes. Sin embargo, para lograr esto es imprescindible contar con docentes y formadores que estén bien preparados y sean capaces de equipar eficazmente a sus estudiantes con las competencias de negocios y gestión necesarias para lograr el éxito como emprendedores.

Por lo tanto, los sistemas de formación docente deberían enfocarse en el elemento clave cuatro, integrando la educación en emprendedurismo a la formación, lo cual incluye:

- Destacar una educación y formación que integre el emprendedurismo como facilitador clave en el desarrollo de actitudes y características en los alumnos de EFTP para que puedan ser emprendedores durante toda su vida;
- Crear conciencia de la empresa y el auto-empleo como una opción en las carreras de los jóvenes;
- Revisar y actualizar materiales curriculares, métodos de instrucción y programas para ayudar a determinar la mejor manera de integrar el emprendedurismo en el currículo;

- Equipar a docentes de diversas áreas con las competencias necesarias para enseñar emprendedurismo, utilizando metodologías de aprendizaje interactivas y participativas.

#### *Elemento clave cinco: Diseñar programas con equilibrio de género e inclusivos*

Si bien los acuerdos internacionales han afirmado y promovido durante mucho tiempo la igualdad de derechos de la mujer a la educación y oportunidades de mercado laboral, la paridad de género no ha sido lograda en la práctica en muchos contextos debido, en gran parte, a normas sociales y culturales muy poderosas (OIT 2009d). No obstante, la significativa inclusión de la mujer en los sistemas de educación y formación de la EFTP como formadoras y estudiantes constituye no solo un argumento basado en sus derechos: también resulta muy prometedor para la generación de ingresos al hogar, actividad micro-económica en los mercados locales y crecimiento económico agregado para la sociedad. Como parte del entramado educativo nacional, ya sea formal o informal, los sistemas de EFTP tienen la obligación social de ofrecer programas inclusivos y con equilibrio de género, tanto para docentes como para estudiantes. Esto incluye promover la selección y retención de formadoras, desafiando así los estereotipos de ocupaciones 'tradicionalmente femeninas' y estableciendo sistemas de apoyo profesional que sean sensibles a los temas de género.

El elemento clave cinco (diseñar programas con equilibrio de género e inclusivos) abarca:

- Ofrecer a los formadores un sistema de incentivos sensible al género;
- Incluir a mujeres y hombres en ocupaciones no tradicionales;
- Establecer servicios de apoyo para incrementar la participación y el éxito;
- Introducir cupos de participación femenina como formadoras;
- Involucrar a formadoras femeninas en sectores emergentes aún no definidos por género (por ejemplo, tecnología de la información, empleos verdes).

#### *Elemento clave seis: Emplear métodos de formación flexibles, centrados en el estudiante para atender necesidades de aprendizaje diversas*

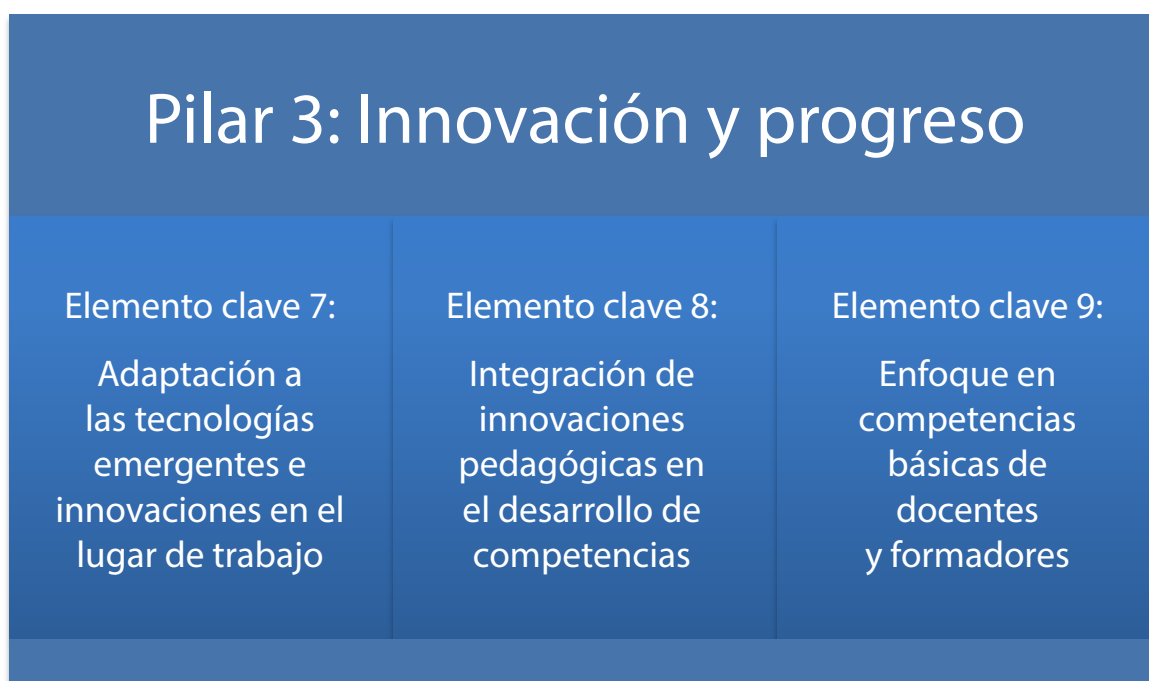
El principio de inclusión no se limita a una sensibilización de género sino que también se extiende a personas con requerimientos específicos de formación, siguiendo casi la misma justificación que se planteó en el elemento clave cinco. Existen muchos grupos de individuos que se encuentran típicamente marginados de los sistemas educativos convencionales y formales y que deberían ser incluidos según lo consagran las Convenciones sobre derechos humanos y de la OIT, como así también las razones económicas más cabales (OIT 2004: 6). Los sistemas de formación docente deberían ser flexibles y adaptables, capaces de acomodarse a las necesidades de individuos diversos.

En ese sentido, el elemento clave seis (emplear métodos de formación flexibles, centrados en el estudiante para atender necesidades de aprendizaje diversas) involucra:

- Incluir a personas portadoras de discapacidades lo cual permite un modelado positivo y facilita mayor capacidad de respuesta y aceptación de los programas;
- Apuntar a la formación docente en poblaciones afectadas por la crisis para la generación de ingresos y portabilidad de competencias y desarrollo de competencias holísticas;
- Promover la formación inclusiva para personas portadoras de discapacidades y cambiar actitudes y preconceptos;
- Ofrecer apoyo adicional a quienes tienen necesidades específicas de formación (por ejemplo en estilos de aprendizaje, alojamiento y apoyo económico);
- Incluir un enfoque en desarrollo de competencias especializadas (por ejemplo, formación en alfabetización y emprendedurismo);
- Desarrollar un sistema de incentivos para los docentes de comunidades rurales.

## 2.3 Pilar tres: Innovación y progreso

Para seguir respondiendo en forma coherente a la demanda del mercado y a los cambios tecnológicos, los sistemas de formación docente deberían incorporar prácticas innovadoras a los programas existentes, tanto en materia de contenidos de cursos como en pedagogía de la enseñanza. De este modo, la innovación se aplicaría para atender el aspecto de 'qué enseñar' y el de 'cómo enseñar'. Los docentes deberían estar expuestos y capacitados para utilizar en el aula las tecnologías emergentes, a través de un desarrollo sistemático y DPC. Asimismo, el concepto de innovación debería extenderse a las prácticas pedagógicas en el aula; se debería alentar y apoyar a docentes y formadores a medida que vayan incorporando métodos de instrucción innovadores para responder a las necesidades de los estudiantes e integrar en los currículos, de manera renovada, las tecnologías emergentes. Las asociaciones innovadoras entre instituciones de formación y la industria también son mecanismos clave para adquirir conocimiento práctico y experiencia. Es importante destacar que el concepto de innovación, tal como se emplea aquí, puede referirse a tecnologías, métodos de instrucción y vínculos formación-industria completamente nuevos, aquellos que son nuevos solamente para la educación profesional, o aquellos que aún no han sido puestos en práctica en un contexto en particular (OCDE 2010).



### *Elemento clave siete: Adaptación a las tecnologías emergentes e innovaciones en el lugar de trabajo*

La tecnología cambia rápidamente en todos los mercados laborales, aun cuando lo que se considera 'tecnología emergente' sea mínima en relación al actual estado de la tecnología en algunos contextos particulares de los países. Para que los estudiantes comprendan y se involucren con las tecnologías emergentes en el lugar de trabajo, los docentes y formadores en EFTP también deberían estar expuestos a las tecnologías emergentes y familiarizarse con ellas incluyendo - aunque no limitándose- a las TIC. Por otro lado, la tecnología no debería incorporarse porque sí nomás como un agregado curricular; más bien debería irse en pro de la tecnología como se abordan otros métodos de instrucción y modificaciones curriculares. De esta manera, la meta siempre será una participación con sentido profundo y un conocimiento de la tecnología para mejorar el ambiente de aprendizaje y de los programas de formación (OIT 2012d: 138–139). Es más, se debería poner el énfasis en las competencias transferibles de los docentes y su adaptabilidad a las tecnologías emergentes.



En consecuencia, el elemento clave siete (adaptación a las tecnologías emergentes e innovaciones en el lugar de trabajo) debería abarcar:

- Exponer a docentes y formadores a las tecnologías de la información (TI) de vanguardia;
- Preparar a docentes y formadores de modo que usen las tecnologías emergentes en las aulas y talleres;
- Crear ámbitos dentro del DPC para que docentes y formadores puedan actualizar en forma regular sus conocimientos teóricos y prácticos en materia de tecnología.

### *Elemento clave ocho: Integración de innovaciones pedagógicas en el desarrollo de competencias*

Además del contenido en capacitación y desarrollo de competencias (es decir, contenido del curso), los programas de EFTP deberían alentar la innovación en cuanto a métodos de instrucción y procesos pedagógicos para facilitar la adquisición de conocimiento y para integrar de manera más efectiva a grupos antes marginados (OCDE-CERI 2009a).<sup>8</sup> Los sistemas de formación docente deberían apoyar a los instructores para que las oportunidades de formación fueran participativas y colaborativas, y el DPC debería orientarse a este fin. Asimismo debería alentarse la innovación y experimentación en los enfoques docentes, conjuntamente con una reflexión sistemática sobre la propia práctica.

Elemento clave ocho (integración de innovaciones pedagógicas en el desarrollo de competencias), por lo tanto, debería incluir:

- Apoyar a docentes y formadores para que dejen de ser ‘meros expositores’ y se conviertan en ‘facilitadores de procesos de aprendizaje’;
- Experimentar con métodos de enseñanza nuevos e innovadores en la enseñanza de EFTP;
- Aprender cómo enseñar a grupos específicos (por ejemplo, personas con discapacidad, trabajadores migrantes, personas en zonas rurales) empleando nuevos métodos participativos de enseñanza.

### *Elemento clave nueve: Enfoque en competencias básicas de docentes y formadores*

Enseñar y preparar adecuadamente a los estudiantes de EFTP para que puedan participar plenamente en el mercado laboral resulta una vocación extremadamente compleja. Los docentes y formadores en EFTP, así como en la educación general, ya no son vistos como individuos que imparten el conocimiento y que inculcan conocimiento de contenido en sus discípulos; más bien se espera que sean pedagogos innovadores que faciliten los procesos de adquisición y uso del conocimiento. De allí que los docentes y formadores de EFTP requieren más que simplemente conocimiento de contenido para desempeñar cabalmente estos nuevos papeles y colmar expectativas. Es responsabilidad de los sistemas de formación docente preparar adecuadamente a los profesores y aumentar su capacidad para actuar y desempeñarse como profesionales. Si bien no se debería renunciar al conocimiento de los docentes en materia de contenidos y experiencia en asignaturas específicas, los sistemas de formación también deberían ofrecer oportunidades a los futuros docentes y formadores para que estos adquirieran competencias prácticas, técnicas, pedagógicas y académicas que correspondan directamente a sus disciplinas, así como también oportunidades para ejercitarlas (OIT 2012d: 75). De este modo, las diferentes competencias que posee el docente no se considerarían estáticas o permanentes sino más bien flexibles, portátiles y transferibles.

El elemento clave nueve (enfoque en competencias básicas de docentes y formadores) incluye, por lo tanto:

- Ofrecer a los docentes y formadores conjuntos de competencias prácticas, técnicas, pedagógicas y académicas que respondan directamente a sus áreas de trabajo;

<sup>8</sup> Ver también el elemento clave seis.

- Facilitar programas de formación docente donde las competencias puedan transferirse a través de diferentes áreas de contenido y contextos;
- Anticipar las necesidades de docentes y formadores en cuanto a sus competencias sobre una base permanente y adaptando estos programas a los cambios tecnológicos, sociales y otros.

## 2.4 Pilar cuatro: Representación y comunicación

La comunicación entre las contrapartes sociales constituye un principio básico de la OIT y es esencial para el establecimiento de políticas y prácticas educativas que satisfagan las necesidades e inquietudes de todos los actores involucrados. Es un medio positivo por el cual desarrollar soluciones colaborativas a problemas y situaciones comunes a todos y, por definición, genera relaciones de trabajo cooperativo entre diversos grupos de actores. La negociación colectiva puede ser una herramienta valiosa para los docentes y formadores en EFTP a la hora de negociar temas importantes relativos a las condiciones laborales. El diálogo social, según la conceptualización de la OIT, se entiende como todas las formas en que se puede compartir información, consulta y negociación entre las autoridades de la educación, pública y privada, y los docentes y sus representantes democráticamente electos en el seno de los gremios docentes (OIT 2003a). En forma inherente, esto incluye el establecimiento de mecanismos y ámbitos para el diálogo entre los actores, la capacidad de todos los actores para participar en un diálogo significativo y otras plataformas para compartir conocimiento.



*Elemento clave diez: Establecimiento de ámbitos para el diálogo entre interlocutores sociales 'sobre' y 'como parte de' la formación docente*

Un diálogo social efectivo y significativo requiere, en primer lugar, el establecimiento proactivo de mecanismos relativos a políticas, así como ámbitos donde todos los actores involucrados en la formación docente puedan converger para desarrollar soluciones a problemas e inquietudes que tienen en común. Las políticas deben alentar e incentivar a los actores relevantes a formar colectivos para plantear y encontrar soluciones en forma colaborativa sobre las que se logre el acuerdo de todos. Aquí también podemos diferenciar entre diálogo social 'sobre' y 'como parte de' EFTP: el primer caso se refiere a los mecanismos que sirven para alinear la oferta de EFTP con las necesidades de mercado y el segundo caso, en lo que respecta a los mecanismos de diálogo entre actores del propio sistema EFTP (por ejemplo, juntas directivas de las escuelas,

empleadores privados y sus representantes, docentes y sus sindicatos, hogares, gobiernos) (OIT 2011b: 11).

Elemento clave diez (establecimiento de ámbitos para el diálogo entre interlocutores sociales 'sobre' y como parte de' la formación docente) implica:

- Emplear un mecanismo de diálogo social a nivel sectorial para poder alinear la oferta de EFTP con las necesidades del mercado laboral;
- Establecer mecanismos de diálogo social en EFTP a nivel de juntas directivas escolares y con empleadores del sector privado, sindicatos docentes y padres;
- Fomentar más sentido de "apropiación" a los docentes, formadores y directores de EFTP, creando ese "sentirse dueños" de las decisiones.

#### *Elemento clave once: Sensibilización de docentes y formadores en cuanto a desigualdades en el mercado de trabajo y sus propios derechos laborales*

Un diálogo social efectivo, a través del cual todos los actores participan plenamente en el diseño de las políticas, no solo requiere del establecimiento de mecanismos y ámbitos que alienten y faciliten el diálogo entre los grupos de representantes que se mencionaron antes, sino también que todos los actores tengan la capacidad de participar plenamente en este proceso. A su vez, esto exige que todas las partes tengan conocimiento del mercado laboral y de los derechos y cuestiones educativas (OIT 2012d, 201-212). Este tipo de capacidades no suele ser la norma; a menudo los docentes, las organizaciones docentes, grupos comunitarios y padres carecen de buena información al respecto. Por lo tanto, con frecuencia se vuelve necesario el fortalecimiento de capacidades y la sensibilización entre los interlocutores sociales y los actores involucrados.

De esta forma, el elemento clave once (sensibilización de docentes y formadores en cuanto a las desigualdades del mercado de trabajo y sus propios derechos laborales) involucra:

- Ofrecer a los docentes programas de capacitación para que puedan comprender la información regional y nacional sobre el mercado de trabajo;
- Incluir a las organizaciones de trabajadores, asociaciones de padres, grupos de jóvenes y otros grupos comunitarios en estos programas de capacitación para que puedan atender así sus inquietudes;
- Combinar distintos elementos de las políticas de formación docente e incluir elementos que atiendan aspectos relativos al déficit de trabajo decente, como por ejemplo la remuneración, efectividad en el cargo y otras condiciones laborales.

#### *Elemento clave doce: Desarrollo de redes para compartir conocimiento entre docentes y formadores*

Un complemento para el diálogo social es la creación y mantenimiento de redes para compartir conocimiento entre docentes y formadores a niveles local, regional, nacional o mundial. Estas redes pueden servir como plataformas para el intercambio profesional de ideas y mejores prácticas, así como también para ampliar el acceso a recursos de formación pertinentes y a oportunidades de desarrollo profesional. Idealmente, las redes para compartir conocimiento también facilitan la colaboración profesional entre docentes y formadores que estén trabajando en un área geográfica común o en un contexto particular, creando una comunidad colaborativa de practicantes que se organizan alrededor del desarrollo de soluciones a problemas comunes a todos ellos y compartiendo las mejores prácticas (por ejemplo, ver Anexo 11).

El elemento clave doce (desarrollo de redes para compartir conocimiento entre docentes y formadores) requiere:

- Emplear foros de discusión en línea y cursos de aprendizaje electrónico para mejorar y aumentar el acceso a recursos pertinentes y desarrollo profesional (cuando haya internet disponible);

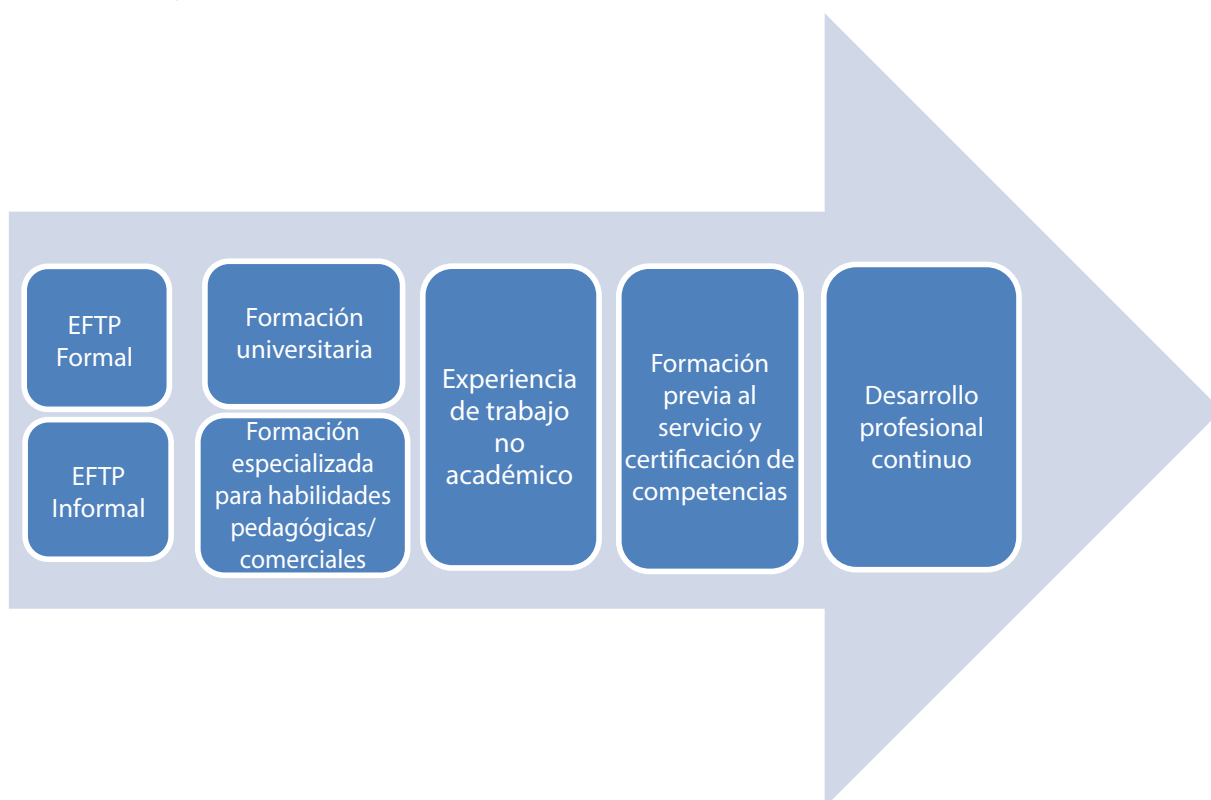
- Poner a disposición información sobre recursos nacionales, regionales y locales para compartir conocimiento. Algunos ejemplos de recursos serían boletines sobre el tema de capacitación de docentes en formación profesional y otros canales a través de los medios informáticos, donde docentes y formadores se mantengan informados acerca de las novedades en su disciplina;
- Facilitar el intercambio de ideas y la creación de una comunidad de practicantes;
- Compartir conocimiento a través de las redes puede incrementar las tasas de captación y retención a nivel del personal de EFTP;
- Aumento de las redes locales de EFTP para atender la falta de docentes a través de programas de mentoría y captación específica.

### 3. Pilar uno: Estructura y pertinencia relevance

#### 3.1 Elemento clave uno: sistema de formación de cuatro fases

Dada la variedad de contextos para la EFTP en las economías formal e informal, existe una amplia gama de niveles de preparación y desarrollo de competencias para docentes y formadores. Esta sección intenta establecer un marco general para las etapas de la formación y la aplicabilidad de cada componente para la instrucción de EFTP. Si bien es cierto que existe un nivel de varianza tanto de la economía formal a la informal así como dentro de cada una de ellas, existen sin embargo competencias clave que se aplican a todos los docentes y formadores. La Figura 3 ofrece una visión general de las posibles etapas de la formación para cada sub-sistema. Estas diferentes etapas en la formación docente podrían ocurrir con varias combinaciones, si bien el trabajo no académico o el trabajo en la industria/servicios se considera cada vez más como un componente esencial de la preparación en EFTP, como lo es contar con alguna base en formación pedagógica anterior al servicio y acceso vitalicio al DPC, siguiendo los conceptos de aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida y la necesidad crucial de que los docentes de EFTP renueven su bagaje de competencias en el transcurso de sus carreras docentes.

**Figura 3: Marco de formación para formadores EFTP, formal e informal**



Como se mencionara previamente, resulta esencial que docentes y formadores posean tanto el conocimiento técnico de una profesión como la capacidad pedagógica que les permita compartir dicho conocimiento con otros. Ambas competencias son igualmente importantes. Esto concuerda con las conclusiones del Foro de Diálogo Mundial sobre Educación Profesional y Formación (OIT 2011b) que establecen que "...docentes y formadores deberían estar calificados como docentes expertos—tanto con competencias técnicas como pedagógicas—y experiencia en las necesidades de la industria y otros ámbitos laborales", incluyendo competencias genéricas tales como comunicación, resolución de problemas, trabajo de equipo, idiomas y competencias de emprendedurismo. No obstante, en la capacitación formal de docentes de EFTP, se suele prestar mayor atención a la formación académica mientras que la experiencia de trabajo no académico no merece el mismo énfasis. En la EFTP informal, a menudo ocurre todo lo contrario: docentes y formadores adquieren mayores niveles de experiencia de trabajo y menor formación académica.

## *Formación inicial para docentes de EFTP: Programas formales universitarios o de formación terciaria*

Existen muchos programas universitarios o terciarios para preparar personal de EFTP en el ejercicio de su profesión. Los programas varían desde programas de doctorado o maestría, licenciaturas y cursos de grado. La calificación específica que se exige para ingresar al sistema formal de EFTP varía mucho entre un país y otro; los requisitos que habilitan el ingreso formal y la licencia para alcanzar posiciones de docencia en la EFTP, por lo general, los determina la legislación nacional.

Los programas de maestría en Australia y en otros países de la OCDE combinan estudios teóricos de una disciplina profesional con pedagogía general y/o profesional. Otros programas a nivel de maestría no necesariamente están diseñados en forma específica para la docencia y formación en EFTP, y los graduados de estos programas pueden llegar a elegir una carrera vinculada a EFTP una vez que se gradúan de la universidad. Estos caminos de entrada solían ser la regla general en muchos países del sudeste de Europa antes de las reformas en el área de formación de docentes de profesiones, que comenzaron en los años noventa (Nielsen 2007: 68). Existe también evidencia más reciente que indica que los programas universitarios en países de la OCDE se están acortando debido a la reorganización de los programas de maestría y la introducción de más programas de licenciatura, incluso en EFTP (Grollman 2009).

Como consecuencia de la Declaración de Bolonia de junio de 1999, la Unión Europea tomó la iniciativa de crear un Área Europea de Educación Superior (EHEA en inglés) con grados comparables, organizada en una estructura de tres ciclos de licenciatura (3-4 años), maestría (1-2 años) y doctorado. La iniciativa fue también propiciada por las políticas de formación profesional de la Unión Europea (UE) apuntando a los objetivos de Lisboa y el proceso de Copenhague, con el resultado de que los países europeos han desarrollado cada vez más programas de licenciaturas para la docencia y formación en EFTP en los últimos diez años. Estos programas combinan estudios teóricos en una disciplina profesional y lo acompañan con un plan de estudios en pedagogía y otros estudios y cubren un período de tres años de estudios universitarios (Comisión Europea 2010).<sup>9</sup> El grado de asociado (es decir, programas de dos años dentro del curso de grado de una licenciatura) representa el nivel más bajo de los programas académicos universitarios para enseñanza y formación en EFTP en los países desarrollados. No obstante, pueden llevar a los niveles de calificación necesarios para entrar en cursos de formación y docencia de EFTP (por ejemplo, en los *community colleges* de los Estados Unidos).

Al mismo tiempo, los países en desarrollo buscan cada vez más mejorar sus estándares de formación previa al servicio. En Etiopía, Indonesia y Malasia, por ejemplo, se están discutiendo actualmente programas doctorales en EFTP y se están realizando esfuerzos para desarrollar estándares transnacionales para crear programas doctorales en investigación en EFTP, con un enfoque de orientación multidisciplinaria e industrial (TT-EFTP 2008).

### *Experiencia laboral no académica*

En unos pocos países, se ha introducido una calificación adicional de entrada a la docencia de EFTP en la forma de una experiencia significativa de trabajo no académica; por ejemplo, la participación en programas para pasantes o aprendices. Algunos países requieren la combinación de un título de maestría más experiencia no académica de trabajo, por ejemplo Austria, Dinamarca, Alemania y Luxemburgo. Por otro lado, los futuros instructores en EFTP, es decir, aquellos que cuentan con experiencia de trabajo considerable en disciplinas técnicas como maestros artesanos, necesitan adquirir formación pedagógica adicional. Más aún, algunos países han comenzado a desarrollar programas específicos de formación docente para la actualización de capacidades de las personas con experiencia en la industria (por ejemplo, los ingenieros que se encuentran a mitad de sus carreras) y han diseñado programas para la transición de personas con experiencia en la industria a la profesión docente de EFTP. Entre esos países se encuentran Dinamarca, Alemania, Irlanda y los Países Bajos. En Alemania, la reforma de la Ley de Formación

<sup>9</sup> En marzo de 2010 se lanzó una nueva Área Europea de Educación Superior en la Declaración de Budapest y Viena por parte de los Ministros de la UE.

Profesional de 2005 permite que ingenieros y técnicos ingresen a la profesión docente de la EFTP (BMBF, 2005).

En suma, los estándares iniciales en materia de educación y los programas de entrada varían de un país a otro y al menos en los países desarrollados van desde un nivel superior que exige título de maestría otorgado por una universidad más unos seis años de experiencia laboral académica o no académica hasta una licenciatura o grado con poca o ninguna experiencia de trabajo. Las tendencias en la formación docente para la EFTP en los países de la OCDE, especialmente en los países europeos, parecen indicar que los programas universitarios se están acortando (debido a la reorganización de las maestrías y a la introducción de más programas de licenciatura, incluso en EFTP (Grollman 2009), y que algunos países tienden a atender la falta urgente de personal para la EFTP diseñando programas específicos para personas con experiencia en la industria, como se mencionó anteriormente.

### *Formación docente en EFTP previa al servicio*

El objetivo que sostiene una formación docente sólida previa al servicio para docentes y formadores en EFTP consiste en establecer los cimientos para el fortalecimiento de capacidades profesionales en la docencia de la EFTP, incluyendo auto-organización, combinando aspectos prácticos y teóricos de la docencia y practicando trabajo de equipo multidisciplinario. Esto constituye una valiosa oportunidad para integrar en la formación de docentes la toma de conciencia acerca de las necesidades de grupos específicos, como se discutió en más detalle al tratar el Pilar dos (Capacidad de respuesta e inclusión).

En general, la formación previa al servicio para docentes y formadores en EFTP sigue siendo la excepción más que la regla, si bien algunos países e instituciones ponen énfasis en este tipo de preparación como un aspecto fundamental de sus políticas en materia de formación. Entre los ejemplos destacables se encuentran: 1) un módulo de formación docente profesional innovador, Duale Trajecten BE, desarrollado por el instituto de formación docente Fontys en Holanda (Cort, Härkönen y Volmari 2004); 2) una sólida tradición en formación docente en EFTP previa al servicio en Alemania; 3) un programa diversificado en Arabia Saudí ligado a un ambicioso programa de selección de personal (ver Anexo 1); y 4) experimentos de la ETF con reforma de la formación docente profesional previa al servicio en Macedonia, basados en el modelo Fontys (Nielsen 2007: 61).

Allí donde existen, estos programas pueden variar en cuanto a su duración desde tres meses a dos años y se les considera habitualmente como períodos de formación o aprendizaje para los futuros docentes y formadores en EFTP. El punto focal de la formación docente previa al servicio suele ser el desarrollo de destrezas profesionales y otras áreas de aprendizaje:

- Pedagogía y didáctica vocacional;
- Selección y dominio de formas y medios de trabajo adecuados;
- Mejora de la comunicación profesional (con estudiantes, docentes, empleados, sindicatos, etc.);
- Acompañamiento de los procesos individuales y sociales de los estudiantes (por ejemplo, aprendizaje en grupos de pares y grupos de aprendizaje);
- Aspectos no docentes (por ejemplo, administración de EFTP, gestión del tiempo, contactos con otros actores involucrados, consejería, orientación vocacional).

Los programas previos al servicio generalmente combinan tiempo dedicado como potenciales docentes en EFTP en escuelas técnicas o en institutos de formación docente en educación profesional con un enfoque en la experiencia con situaciones docentes, docencia supervisada por docentes EFTP experimentados y en situaciones de grupo con pares. En las disciplinas profesionales, se pone un fuerte énfasis en situaciones de práctica docente, donde la docencia se practica frente a formadores docentes y pares y los resultados se discuten al finalizar la práctica (Axmann 2002).

El cumplimiento de formación docente EFTP previa al servicio se puede validar a través de exámenes de licenciamiento otorgados por autoridades estatales (por ejemplo, en Austria y Alemania<sup>10</sup>) quienes verifican la calificación y resultados de los potenciales docentes EFTP. El examen deriva en una acreditación para los nuevos docentes EFTP que, en parte, determina sus futuras trayectorias en las carreras dentro del sistema EFTP.

### *Desarrollo profesional continuo*

El desarrollo profesional continuo (DPC), que incluye pero no se limita a formación en el servicio, constituye un vínculo fundamental y cada vez más importante en la cadena de aprendizaje docente/formador EFTP. Sin una continua actualización del conocimiento, destrezas y competencias, los docentes y formadores EFTP corren el riesgo de que sus capacidades se vuelvan obsoletas rápidamente. No obstante, puede haber buenas razones para pensar que DPC constituye uno de los eslabones más débiles de la cadena. A menudo es *ad hoc*, con pocos insumos por parte de los docentes y no se conecta ni con la progresión en la carrera ni con las posibilidades de relacionamiento colaborativo (OIT/UNESCO 2010: 20). Algunos países, principalmente los de ingresos altos, han apuntado específicamente a esas brechas (por ejemplo, Francia, Hungría, Italia e Irlanda). En Irlanda, por ejemplo, un instituto se ha dedicado a apoyar la investigación vocacional así como la formación docente en el servicio, en esta área (CEDEFOP 2009: 95, 111). Sin embargo, el acceso universal y sostenido al DPC no está siempre presente, ni siquiera en los países desarrollados.

La formación docente en el servicio, para el personal EFTP podría ser una solución práctica que contribuyera al aumento de los niveles de profesionalismo entre docentes y formadores, y para responder con más flexibilidad a las necesidades de personal. Además de su importancia para los sistemas nacionales, esta formación es también parte del trabajo en cooperación técnica de las organizaciones internacionales involucradas, incluyendo el trabajo de la OIT en el desarrollo de capacidades (por ejemplo, Bangladesh - OIT 2010d) y el apoyo de la UE a los países que son potenciales candidatos (por ejemplo, Bosnia/Herzegovina, Croacia, Estonia, Letonia, Lituania, la anterior República Yugoslava de Macedonia, Serbia y Eslovenia) a través de programas con CARDS y TACIS<sup>11</sup> (Grootings y Nielsen 2005; Nielsen y Nikolovska 2007). En otros países (por ejemplo, Austria, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Luxemburgo) la legislación nacional exige un cierto número de días de formación docente EFTP en el servicio y esto se vincula a las trayectorias en las carreras y al avance en el ejercicio de la profesión.

La relevancia del DPC en lo relativo a la EFTP, ya sea durante el servicio o de otra manera, se ve acentuada por la base tecnológica de dicha formación, su complejidad y naturaleza en constante evolución. Tal es el caso del aprendizaje basado en las TIC. Cada vez más se requiere que docentes y formadores incorporen en el aula las TIC o enfoques de aprendizaje basados en la internet, y que organicen aprendizajes participativos con estudiantes a distancia, lo cual implicaría un grupo más diverso en términos de edad, etnia y antecedentes educativos. Más aún, el 'aprendizaje semi-presencial' (o *blended learning*) (es decir, la combinación de elementos de aprendizaje a distancia y períodos en el aula) para docentes y formadores se ha instalado como una forma de incorporar DPC en los programas EFTP. En Hungría, la capacidad en cuanto a TIC es ahora un requisito para todos los docentes industriales y profesionales, apoyado por un programa especial sobre tecnología de la información en las escuelas técnicas y profesionales, currículos y formación, para apoyar los ámbitos de aprendizaje virtual (CEDEFOP 2009: 95; ETF 2006).

Los países antes mencionados que han implementado programas de formación docente durante el servicio para su personal EFTP a nivel nacional, cuentan con sistemas que normalmente funcionan o bien en el marco de sus Ministerios de Educación (excepcionalmente, también con Ministerios de Trabajo), con centros nacionales de EFTP o como parte de centros nacionales o regionales para la *formación docente*. Los centros nacionales suelen desempeñar un papel importante en el apoyo brindado a docentes a través de una formación que mejora

<sup>10</sup> Por ejemplos específicos de formación previa al servicio para docentes EFTP en Alemania, ver Anexo 3.

<sup>11</sup> CARDS significa Community Assistance for Reconstruction, Development and Stabilization (Asistencia Comunitaria para la Reconstrucción, Desarrollo y Estabilización) y TACIS Technical Assistance to the Commonwealth of Independent States (Asistencia Técnica a la Comunidad de Estados Independiente), ambos fueron programas de reforma de la UE en países de la ex Yugoslavia y anteriores países de la Unión Soviética (Comunidad de Estados Independientes).



sus capacidades de adaptación al cambio y aumenta su desarrollo profesional (por ejemplo, en Eslovenia, ver: CPI 2007).<sup>12</sup>

### *Evaluación del personal de EFTP*

Uno de los aspectos críticos, pero aún así olvidado con frecuencia, del desarrollo profesional es la evaluación docente. Los estándares internacionales y recomendaciones de la OIT establecen una meta conceptual para la evaluación docente en términos de aliciente y apoyo a los docentes, tanto los dedicados a la educación general como a la EFTP, para que puedan ejercer su desempeño profesional en forma efectiva en forma tal que no se reduzca su “libertad, iniciativa y responsabilidades” (OIT/UNESCO 1966: 8). Los estándares, adicionalmente, establecen criterios básicos de objetividad, transparencia, comunicación con docentes y derecho a apelar en caso de evaluaciones desfavorables en el proceso de evaluación docente. Los constituyentes de la OIT han acordado que tal evaluación debería ser principalmente diagnóstica y formativa, identificando debilidades como para mejorar el desempeño para beneficio de quienes aprenden, basada en criterios holísticos que reflejen todas las variables de un entorno escolar y que puedan afectar la docencia y el aprendizaje (OIT 2000: 35).

En principio, se pueden realizar evaluaciones en cada nivel del ciclo de formación y empleo de docentes y formadores en EFTP. Los grados universitarios se cumplen y evalúan dentro del sistema terciario de educación y se incorporan a las instituciones de EFTP como calificación inicial para la entrada al sistema. La experiencia laboral de la docencia en EFTP podría estimarse en términos de certificados de trabajo cualitativos y/o cuantitativos recibidos por pasantías, programas con aprendices u otras experiencias de extensión laboral.

Al finalizar los programas de formación previa al servicio, se puede realizar un examen final y constituir la base de la carrera y desarrollo profesional de docentes y formadores en EFTP. La formación docente previa al servicio podría consistir de una combinación de las siguientes herramientas de evaluación:

- Muestras docentes calificadas por enseñanza en EFTP en situaciones reales de clase;
- Exámenes escritos y orales en docencia profesional aplicada;
- Planificación, implementación y evaluación de una secuencia de planes de clase.

En muchos, o tal vez en todos los sistemas de EFTP, las evaluaciones regulares continúan luego de cumplirse con los requisitos de calificaciones iniciales para entrar a la formación EFTP y a menudo esto consiste en la observación regular (es decir, cada tres a cinco años) de docentes y formadores en EFTP. Estas evaluaciones pueden llevar a la confirmación de la efectividad en el cargo y, por lo general, sirven como base para puestos que favorecen la carrera. En algunos países, se realizan a través de los respectivos ministerios de educación o por parte de instituciones pedagógicas, por supervisores docentes o por directores de instituciones EFTP. En muchos casos constituyen la base de las promociones y desarrollo de carreras.

### *Desarrollo de capacidades para formadores informales*

Actualmente hay poca información disponible con respecto a la formación inicial y a los niveles educativos de docentes y formadores en la economía informal. Sin embargo, esta área comienza a recibir más atención en años recientes en la medida que la economía informal se ha vuelto responsable de la formación en muchos países en desarrollo. Si bien no es la única forma de capacitar en la economía informal, una de las más prominentes es el trabajo informal con aprendices, definido como “un sistema por el cual un estudiante joven (el aprendiz) adquiere habilidades en artes u oficios en una micro o pequeña empresa, aprendiendo y trabajando codo a codo con un artesano experimentado. Aprendiz y maestro artesano cumplen un acuerdo de formación que está arraigado en las costumbres y tradiciones locales de una sociedad. Los costos del aprendizaje se comparten entre el aprendiz y el maestro artesano” (OIT 2012e).

<sup>12</sup> También se pueden implementar programas en cooperación con empresas que ofrecen sus instalaciones para mejorar la calidad de la formación EFTP y en negocios donde los empleadores están ansiosos por asegurar la oferta de futuros graduados con potencial para hacer crecer sus industrias o servicios. Una de estas iniciativas en el servicio dentro del proceso cooperativo de la UE se detalla en el Anexo 2.

En la economía informal, los formadores suelen ser practicantes, dueños de empresas y similares; la formación constituye una de sus muchas responsabilidades. En tal sentido, se requieren enfoques flexibles que les permitan incrementar sus capacidades educativas según las necesidades. En particular, los cursos que apuntan a las capacidades técnicas, de negocios o docencia resultan beneficiosos para los maestros artesanos. Estos cursos deben ser cortos o de medio horario como para no perjudicar las actividades del negocio. Puesto que muchos maestros artesanos tal vez nunca recibieron capacitación formal, se requieren formadores especiales para atender sus necesidades concretas; incentivos adicionales como los certificados podrían resultar útiles para motivarles. Además de la formación, los vínculos con empresas más grandes y un mejor acceso a la tecnología moderna perfeccionan el desarrollo de destrezas en los lugares de trabajo que ofrezcan sistemas informales de aprendizaje (ibid).

Se ha emprendido una serie de iniciativas que apuntan al desarrollo de destrezas de los maestros artesanos específicamente en toda África, donde los aprendizajes informales contribuyen enormemente a la adquisición de capacidades. Entre ellas se incluye un proyecto iniciado por la Asociación Intersectorial de Artesanos (*Groupement interprofessionnel des artisans – GIPA*) en Camerún, emprendimientos financiados por donantes como el Programa de Formación Integrada y Promoción de del Emprendedurismo (*Integrated Training and Entrepreneurship Promotion Programme*) en Tanzania, apoyado por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y el Proyecto de Capacidades Vocacionales y Apoyo al Sector Informal (*Vocational Skills and Informal Sector Support Project*) en Ghana, apoyado por el Banco Mundial, así como también proyecto que cuentan con apoyo local como es el caso del Proyecto para Perfeccionamiento de Capacidades (*Skills Upgrading Project*) en Kenia, desarrollado por la organización no gubernamental keniana SITE para el fortalecimiento de la capacitación informal y las empresas (ver Recuadro 2 y Anexo 2).<sup>13</sup>

### 3.2 Elemento clave dos: Vínculos entre formación e industria

Uno de los elementos clave del sistema propuesto se focaliza en la importancia de los vínculos entre la formación y la industria, y la importancia de que los docentes técnico-profesionales vinculen a sus propios estudiantes con oportunidades de formación que ofrece la industria en el lugar de trabajo.

Lo que resulta realmente importante es el desarrollo de una formación específica para la industria que se brinde a los futuros docentes del área de educación y formación profesional. Esto puede lograrse a través de pasantías guiadas con tareas concretas como parte de los programas de licenciatura o maestría o, en forma alternativa, antes del grado universitario en enseñanza de EFTP mediante programas para aprendices en el área pertinente de educación y formación profesional; por ejemplo un programa de aprendices para convertirse en empleado bancario para aquella persona que va a enseñar administración de negocios o un aprendizaje en diseño de software y TI para alguien que más adelante busque una formación en ingeniería como especialista en TI para el diseño de software.

Así como la combinación del aprendizaje académico y laboral resulta importante para los estudiantes de educación y formación técnica y profesional, es igualmente importante para los docentes y formadores en EFTP. Esto no solo se aplica al período de preparación sino que también compete al aprendizaje a lo largo de toda la vida en educación y formación profesional y puede lograrse a través de prácticas de formación docente durante el servicio, como adscripciones o trabajo en comisión en la industria o reiteradas pasantías a través de toda la vida laboral de los docentes de EFTP.

<sup>13</sup> Para observar posibles resultados del aprendizaje en diferentes etapas de la formación docente para la EFTP con respecto a estudios universitarios, experiencia de trabajo no académica, experiencia laboral en industria y servicios, formación docente previa al servicio o desarrollo profesional continuo, ver el Anexo 4.

## Recuadro 2: Perfeccionamiento de capacidades para maestros artesanos en Tanzania

La Autoridad para la Educación Vocacional y Formación (*Vocational Education and Training Authority -VETA*) en Tanzania, en colaboración con la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), presentaron el programa "Formación Integrada y Promoción del Emprendedurismo" (*Integrated Training and Entrepreneurship Promotion - INTEP*) en 1998-2001. El programa apuntó a mejorar los aprendizajes informales mediante el perfeccionamiento de las destrezas técnicas y la capacidad en materia de formación de los artesanos. INTEP realizó evaluaciones para determinar las necesidades en cuanto a formación, analizó el mercado laboral local, diseñó e integró enfoques de formación (incluyendo destrezas técnicas, de gestión y alfabetización) e identificó formadores locales para que impartieran cursos cortos de formación en diferentes áreas: preparación de alimentos, cultivo de hongos, acabado en carpintería, invernáculos de verduras y plantas, producción de aceite y construcción.

El enfoque resultó exitoso ya que aumentó la calidad de los bienes y servicios producidos en los pequeños negocios, así como también sus ventas y ganancias. El enfoque participativo en la planificación de los contenidos de la formación resultó ser de gran importancia, como lo fue también el hecho de combinar destrezas empresariales con formación técnica y alfabetización.

La evaluación fue concluyente en cuanto a que podría haber sido más efectivo desarrollar paquetes de formación para maestros artesanos y trabajadores, por separado. Ambos grupos fueron formados conjuntamente, pero se constató que tenían necesidades diferentes en cuanto a su capacitación. Toda la formación brindada fue subsidiada si bien los participantes tuvieron que contribuir con sus costos de viaje, almuerzo o un pequeño cargo. Como los subsidios fueron aportados por la GTZ, los cursos de INTEP se redujeron en forma drástica una vez culminado el financiamiento del donante.

Fuente: OIT 2012e, Haan 2006, Johansen y Adams 2004.

Asegurar que el equipamiento para la formación se mantenga y sustituya correctamente en la medida que se requiera es también importante, tanto para la salud y seguridad como para la calidad de la formación. Gran parte de la oferta de EFTP exige mayor inversión en instalaciones de formación adecuada, compra de equipamiento y materiales de consumo educativo, que la formación académica convencional; sin embargo, persiste una sub-inversión crónica, especialmente en países en transición o renta baja (Masson 2006: 9; UNESCO 2010: 84–86). Esto puede atenderse en cierta medida a través del establecimiento de vínculos sólidos entre la industria y la educación, si bien esto parece ser una característica de las economías más desarrolladas, principalmente como resultado de los aspectos prácticos y costos que implica hacerlo.

Algunas estrategias compatibles que plantean países de la OCDE como México y Holanda alientan a recurrir a arreglos laborales de tiempo parcial y flexible que permiten intercambios entre el personal docente y de formación en instituciones y empresas para resolver problemas de personal y para enriquecer las competencias de docentes/formadores –el personal de la EFTP obtiene experiencia valiosa en el lugar de trabajo y los formadores de la industria desarrollan mejores destrezas pedagógicas (ver, por ejemplo, van Liemt 2012). Estos arreglos no deberían tener el efecto de disminuir el estatus de las categorías docentes/formadores. También pueden servir para aumentar la cooperación de la EFTP con la empresa privada, como es el caso del intercambio y programa de inserción laboral de *Telkkä* en Finlandia, que involucra a docentes de la EFTP y formadores del mundo laboral y se cita por sus beneficios positivos en cuanto a las destrezas, auto-estima y conocimiento compartido de los participantes (OCDE-CERI 2009a: 51, 53-54).

Un próximo estudio de la OIT sobre docentes y formadores en el sector turismo en Sudáfrica (OIT 2012b) señala en sus recomendaciones clave la necesidad de más experiencia laboral para los docentes y formadores, ya que la mayoría de los instructores en el sector turismo no cuenta con experiencia sustantiva en la industria. Esta falta de experiencia constituye, además, la razón por la cual los empleadores (y sus organizaciones) apoyan fuertemente la introducción de más mecanismos de diálogo social y la introducción de más aprendizaje en el lugar de trabajo en los programas de turismo para poder vincular más sólidamente la educación y formación con las carreras laborales en el sector turismo y hospitalidad en Sudáfrica.

Un informe reciente realizado para OIT sobre formación sectorial y empleabilidad en India destacó el papel que desempeñan las asociaciones público-privadas y los consorcios formación-industria para financiar la educación profesional y la formación, así como para aumentar la oferta de trabajadores calificados (ver Recuadro 4).

### Recuadro 3: Mejora de vínculos entre EFTP y empresas en Bangladesh

El Proyecto de Reforma EFTP aspira a aumentar la productividad y mejorar la competitividad zanjando la actual brecha en Bangladesh entre la oferta de trabajadores calificados y la creciente necesidad del mercado laboral. Una mejor productividad y competitividad dependen de la fortaleza de la relación entre las instituciones EFTP y los empleadores, que permitirá desarrollo de capacidades prácticas y aprendizaje en el lugar de trabajo, con mayor calidad.

#### Avances realizados

Para decidir en qué sectores de la industria se enfocaría el Proyecto de Reforma EFTP, al Instituto de Estudios de Desarrollo de Bangladesh se le encomendó mapear la economía e identificar los sectores de crecimiento clave y orientación exportadora de la industria y sus demandas en cuanto a capacidades. Sobre esta base, se seleccionaron cuatro sectores industriales prioritarios (TI, equipos de transporte, cuero y procesamiento de alimentos). Más adelante se agregaron turismo y hospitalidad.

Luego se realizó un análisis de las necesidades de formación para identificar áreas clave que requerían mejoramiento; estas áreas incluyeron productividad, gestión, supervisión, formar al formador y desarrollo de liderazgo. Con posterioridad a estudios adicionales del sector, se diseñaron sesiones específicas de formación para perfeccionar capacidades del mercado laboral y productividad; en el período 2008–2009 se impartieron a más de 500 representantes de los sectores público y privado.

Posteriormente, varios actores clave de la industria y practicantes locales de EFTP participaron en programas regionales de investigación que mostraron ejemplos efectivos de trabajo vinculados a diferentes aspectos de la EFTP en países de la región.

#### Actividades actuales y futuras

Se crearon Consejos de Competencias para la Industria en cada uno de los sectores prioritarios, reuniendo así a los representantes de diferentes asociaciones y actores clave para discutir temas vinculados al desarrollo sectorial y ofrecer orientación relativa al Proyecto de Reforma de EFTP. Se aseguró también que empleadores y trabajadores que participaban contribuyeran directamente con el comité nacional de desarrollo de política en materia de EFTP, los comités de redacción de estándares en materia de competencias y los comités de desarrollo de calificaciones.

Los Consejos de Competencias para la Industria de Agro Alimentos y Cuero han creado Centros de Excelencia orientados por la industria. El Centro de Excelencia para el Cuero se ha mantenido especialmente activo, no solo en cuanto a la implementación de programas para aprendices dirigidos a operadores de maquinaria y supervisores de estudiantes en formación, sino también por haber firmado recientemente un Memorando de Entendimiento con la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID) que ofrece la asistencia financiera y técnica para capacitar a 1000 personas, así como también ayudar a fortalecer su capacidad y volverse operativa y, en un futuro, auto-sustentable.

Se siguen ofreciendo cursos de formación cortos, con costos compartidos, en respuesta a las necesidades de la industria, enfocadas a la formación de instructores/formadores, formación para la supervisión de aprendices y formación para reconocer y evaluar aprendizajes previos. Continúan las conversaciones con empleadores para fomentar el reconocimiento del desarrollo de capacidades como estrategia empresarial de crecimiento e incluyendo calificaciones del Marco Nacional de Calificaciones de Formación y Profesionales (NTVQF por su sigla en inglés), como parte de las estrategias de recursos humanos.

Para atender específicamente el tema de productividad, que la industria identifica como la barrera más significativa para mejorar la competitividad, el programa KAIZEN de desarrollo de alta productividad se está implantando en forma piloto en 10 compañías mediante una asociación con la Organización Nacional de Productividad. La Tatka Food & Feed Industries Ltd es la última de las diez empresas seleccionadas para firmar un Memorandum de Entendimiento para realizar un programa piloto y anticipar los beneficios de un aumento de la productividad.<sup>1</sup>

Fuente: [http://www.ilo.org/dhaka/Whatwedo/Projects/WCMS\\_106485/lang--en/index.htm](http://www.ilo.org/dhaka/Whatwedo/Projects/WCMS_106485/lang--en/index.htm) [consultado el 20 de mayo de 2015]

<sup>14</sup> Por información adicional sobre el Proyecto de Reforma EFTP en Bangladesh, ver el Anexo 8.

#### Recuadro 4: Asociaciones público-privadas para aumentar el financiamiento y la formación EFTP en India

A partir del 2010, la Cooperación Nacional para el Desarrollo de Competencias (*National Skills Development Cooperation - NSDC*) ha firmado una serie de acuerdos y ha constituido consorcios con empresas educativas en India. Muchos de ellos son inter-sectoriales por naturaleza. *Infrastructure Leasing and Financial Services (IL&FS)*, por ejemplo, estableció un consorcio con NSDC para crear 100 centros de desarrollo de competencias que cubre los sectores cuero, textiles e ingeniería en general. El programa apunta a formar 1,9 millones de trabajadores calificados en los próximos cinco a siete años. Ofrece formación profesional a través de instituciones terciarias comunitarias, programas vinculados a la inserción laboral, módulos de capacitación 'orientados a la industria' y sesiones interactivas de formación. La mayoría de los acuerdos de NSDC se han enfocado a incrementar el número de lugares de formación disponibles, y han tendido a enfocarse menos en las medidas de fortalecimiento de capacidades tales como ofrecer DPC a los formadores o abordar las condiciones de empleo. La formación de formadores es hoy día la prioridad para NSDC (y otros actores clave) y es un área en la que están buscando activamente socios del sector privado, pero en los discursos sobre políticas públicas, la conexión con las condiciones de trabajo de los formadores no suele aparecer. A partir de febrero del 2012, NSDC ha aprobado 52 propuestas de asociación con un compromiso total de financiamiento de 12,14 mil millones de rupias (215.5 millones de dólares). Se han desembolsado menos de 2 mil millones de rupias y el número de personas formadas apenas supera las 100.000.

En mayo de 2011, NSDC firmó un Memorandum de Entendimiento con el Banco Central de India para promover y financiar la educación y formación profesional. Según este acuerdo, la empresa ofrecerá financiamiento para que los jóvenes se formen con las instituciones asociadas; TeamLease fue el primer programa que recibió financiamiento, para su formación en TI y servicios bancarios/financieros.

Fuente: Manipal-City y Guilds 2012: 94.

### 3.3 Elemento clave tres: Participación significativa a nivel de las políticas

La reforma fundamental en EFTP, particularmente en los países en transición y en desarrollo, solo será exitosa y sostenible si el desarrollo, formulación e implementación de la política en EFTP se basaran firmemente en un claro sentido de apropiación y se acomodaran al interior de las instituciones de EFTP existentes. Este concepto también se aplica a la formación docente. En particular, las reformas deben aprovechar de la experiencia de docentes y formadores para propiciar el cambio hacia nuevos niveles de experiencias de aprendizaje y resultados de calidad que toman en cuenta la naturaleza evolutiva del aprendizaje como se destacó más arriba, a través de una formación docente creativa e innovaciones a niveles institucional y sistémico. Existe una creciente toma de conciencia con respecto a que docentes y formadores deben ser incluidos entre los actores clave a nivel de las políticas a los efectos de decidir e implementar reformas e innovación, y no menos importante es la preparación docente y el desarrollo profesional. Esto proviene de una mayor comprensión de por qué tantas reformas educativas en todo el mundo han fracasado en el pasado. La exclusión de docentes y formadores en EFTP como actores involucrados en los procesos de reforma, ha llevado en forma reiterada al fracaso de las políticas nacionales de reforma que no han podido desencadenar cambio reales en EFTP (Grootings y Nielsen 2005: 12; OCDE-CERI 2009a: 75-76), reflejando las conclusiones vinculadas a la educación y docencia a todo nivel (OIT/UNESCO 2007: 2010).

Los estándares internacionales relativos a la preparación docente que también cubre al personal EFTP ya sea a nivel secundario o terciario, de hecho solicitan el aporte de docentes y organizaciones de docentes futuros y actuales en los programas de preparación docente y en la toma de decisiones institucionales, tanto en educación inicial como continua (OIT/UNESCO 1966; UNESCO 1997). El personal de la EFTP se reconoce cada vez más como agente clave para lograr que las reformas de EFTP sean exitosas, por su rol/capacidad profesional como organizadores del aprendizaje (Grollman y Rauner 2007). No obstante, el involucrar plenamente a docentes y formadores en este proceso requiere mucho más que simplemente hacerles saber qué se espera de ellos y/o simplemente formarlos para poner en marcha nuevas políticas. La participación efectiva en el diseño de nuevos programas de enseñanza y aprendizaje nos lleva al concepto básico de involucrar a los docentes como profesionales. Ellos saben qué funciona mejor para satisfacer las necesidades concretas en cuanto a competencias de la población estudiantil en

relación a los perfiles ocupacionales en sus propias escuelas de EFTP, ámbitos de clase y las redes vitales con empleadores y sindicatos, padres y autoridades escolares/municipales locales.

Se aconseja a los formuladores de políticas en materia de EFTP que tengan presente que una mayor comprensión de los roles de docentes y formadores en este proceso de transformación tan significativo sin duda tendrá impactos positivos en la implementación de políticas de reforma y en el proceso de desarrollo y formulación de políticas EFTP. Si se aplican tales conceptos, los responsables de formular políticas EFTP se darán cuenta que tienen “aliados naturales” en la comunidad docente y de formación. Según la OCDE, existe una clara incoherencia en los sistemas de EFTP (incluyendo la formación docente), que enfatizan una mayor rendición de cuentas y una más profunda evaluación de los resultados del sistema y aún así carecen de evidencia de investigación o retroalimentación por parte de actores clave (concretamente docentes y estudiantes) a lo largo del proceso de evaluación. Citando investigaciones anteriores, el informe de la OCDE (OCDE-CERI 2009a) destacó que el personal docente es menos reacio al cambio de lo que suele asumirse. De hecho, la visión más popular de ‘resistencia al cambio’, sostenida con frecuencia como verdad evidente en la literatura sobre innovación, no queda apoyada por la evidencia. Esto se debe a que la literatura de la innovación la produce principalmente el diseñador de la innovación y excluye la perspectiva de los docentes que la implementan. Pueden también resistir las reformas a causa de un sentimiento de compromiso positivo con los valores y misión de la institución de EFTP, concretamente su propio desarrollo profesional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, particularmente cuando las reformas se imponen desde arriba con consultas nulas o escasas (Vähäsantanen y Eteläpelto 2009: 30). Puesto que las nuevas ideas son la savia de la innovación, el informe de la OCDE pide más espacio para la generación de ideas y diseño de nuevos enfoques que se nutran de las impresiones de los actores en la vanguardia, como lo son los docentes, formadores, estudiantes y líderes empresariales. En particular, se deben establecer mecanismos entre los formuladores de políticas, investigadores y docentes y formadores para fomentar la innovación en instituciones y programas, en particular aquellos comprometidos en formación docente para la EFTP inicial y continua (OCDE-CERI 2009a: 13, 54, 66, 95-96, 257).

#### **Recuadro 5: Promoción de una participación significativa de docentes y formadores en el diseño y reforma de la EFTP en los Balcanes Occidentales**

Muchos proyectos de EuropeAid en los Balcanes Occidentales, como por ejemplo en Serbia, Macedonia, Bosnia/Herzegovina, Croacia, ofrecen cursos de formación suplementarios para docentes y formadores en EFTP que pueden convertirse en Docentes Agentes del Cambio (CAT en inglés) en sus respectivas escuelas de EFTP. Los participantes aprenden a moderar procesos de formación docente, trabajar con empleadores locales en sectores específicos, realizar estudios de seguimiento para sus propios graduados y comprender cómo usar la información del mercado laboral local, regional y nacional para comprender mejor la demanda de competencias para los futuros programas de EFTP.

Fuente: <http://www.vetserbia.edu.rs/Zbirka%20dok%202/English/03/3/Lessons%20learnt.pdf> [consultada el 20 de mayo de 2015]

Más aún, los papeles de docentes y formadores se encuentran en un proceso de cambio con influencia directa de nuevos enfoques en materia de aprendizaje activo, en muchos países. La responsabilidad está pasando del docente al estudiante y los docentes y formadores se convierten más en facilitadores de los procesos de aprendizaje y menos en transmisores de conocimiento experto. Al focalizar en los docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje, se abre una discusión acerca de cómo organizar los procesos que involucran políticas y aprendizaje en el marco de EFTP. Al considerar a docentes y formadores como actores clave se desarrollará la capacidad de apoyar las políticas de formación profesional y se crearán plataformas de discusión sobre iniciativas de reforma, arraigadas en el aprendizaje EFTP basado en escuela y trabajo y se facilitará la apropiación y sostenibilidad de la reforma en formación profesional (Grootings y Nielsen 2005).

## 4. Pilar dos: Capacidad de respuesta e inclusión

### 4.1 Elemento clave cuatro: Emprendedurismo

Actualmente, la mayor parte de los jóvenes del mundo vive en economías en desarrollo, donde los trabajos formales son escasos e incluso los informales pueden ser difíciles de encontrar. Los altos niveles de desempleo (especialmente entre los jóvenes), la recesión económica y las fluctuaciones del comercio internacional en muchos países son varios de los factores que han llevado a los gobiernos a prestar más atención al potencial papel del sector privado y los emprendedores como medio de creación de empleo y a la importancia de la educación y apoyo del emprendedurismo como estrategias para la promoción de la prosperidad económica y trabajo decente en el largo plazo (OIT 2011e).

Las micro, pequeñas y medianas empresas son las generadoras de nuevos trabajos y el motor generador de empleo está representado por el emprendedurismo y la innovación. El emprendedurismo fortalece el crecimiento económico, acelera la modernización y puede desempeñar un papel crucial en alentar el desarrollo sostenible y generar puestos de trabajo dignos. Así, la educación para el emprendedurismo se ha convertido en una área cada vez más importante para el desarrollo de competencias.

Según la OIT, la educación para el emprendedurismo “busca dotar a los individuos con conocimiento, valores, conductas, destrezas y competencias necesarias para el desarrollo de actitudes positivas hace el emprendedurismo y los negocios y, a través de ellos, les ayuda a aumentar su empleabilidad. A la larga, busca contribuir al desarrollo general de una cultura positiva y empresas sostenibles dentro de las sociedades” (OIT 2011e: 20). Entre los temas de formación que incluye la educación para el emprendedurismo se puede encontrar la selección de mercado, desarrollo del plan de negocios, competencia para la gestión y toma de decisiones, gestión de riesgo, negociación, acceso al crédito, establecimiento de un negocio y gestión monetaria, entre otros.

Los docentes y formadores en EFTP en diversas áreas, deberían estar equipados con las competencias necesarias para enseñar emprendedurismo utilizando metodologías de aprendizaje interactivas y participativas. Integrar esta formación al currículo crea conciencia entre los estudiantes con respecto a la empresa y el trabajo independiente como opciones de carrera, a la vez que desarrolla competencias clave que todo emprendedor necesita.

La OIT ha estado activamente involucrada en la promoción y apoyo de la educación y formación en emprendedurismo a través de programas como *Start and Improve Your Business* (SIYB), un programa de formación en gestión integrado por paquetes de formación interrelacionados y material de apoyo para emprendedores de pequeña escala que desean comenzar y ver crecer sus negocios; el programa *Women's Entrepreneurship Development* (WED), un conjunto de herramientas para promover el desarrollo de emprendimientos de la mujer basado en necesidades y circunstancias locales; el programa *Training for Rural Economic Empowerment* (TREE), una guía de recursos para programas de formación que brinda asistencia a quienes trabajan en economías muy informales para fortalecer las competencias y habilidades necesarias para generar ingresos adicionales; y el programa de educación en emprendedurismo *Know About Business* (KAB) que sensibiliza en cuando al emprendedurismo en entornos de educación secundaria y profesional (ver Recuadro 6). El trabajo de la OIT en formación y educación para el emprendedurismo se enfoca en ofrecer las competencias necesarias para que hombres y mujeres logren y retengan más y mejores oportunidades laborales.

## Recuadro 6: Perfeccionamiento de las competencias emprendedoras a través del programa Conozca de Empresa (CODE)

**Conozca de Empresa** (CODE) es un programa de educación en emprendedurismo diseñado y desarrollado por la OIT en asociación con el Centro Internacional de Formación de la OIT. El programa CODE está dirigido principalmente a docentes de instituciones públicas y privadas de formación técnica y profesional y educación secundaria en general. Los docentes y sus instituciones educativas son los beneficiarios directos del programa a la vez que el grupo objetivo final lo constituye los jóvenes de ambos sexos matriculados en escuelas e instituciones de formación.

A través de sus 9 módulos y métodos participativos de enseñanza, el programa CODE apunta a transferir cualidades emprendedoras como la *iniciativa, creatividad y asunción de riesgos* a los jóvenes, a la vez que los sensibiliza acerca de las oportunidades y retos del emprendedurismo y el trabajo independiente, y aumenta su comprensión con respecto al papel que desempeñan al forjar su futuro si son emprendedores a lo largo de sus vidas y carreras.

Desde sus inicios en Kenia a principios de los noventa, el programa ha seguido desarrollándose, se ha probado y adaptado a 20 idiomas y se ha utilizado en casi 50 países alrededor del mundo.

Los países presentan variantes con respecto al nivel de integración del programa CODE en sus sistemas nacionales educativos. Por ejemplo, 16 países han decidido integrar la educación de emprendedurismo basada en CODE a su currícula nacional sobre educación profesional.

A través del programa y socios locales, se estima que más de 12.000 docentes de más de 4.500 instituciones han recibido formación mediante los materiales y métodos de enseñanza de CODE, llegando a más de medio millón de estudiantes.

Fuente: OIT 2011e.

### 4.2 Elemento clave cinco: Inclusión de género

Las mujeres representan la fuente única, más grande y desaprovechada de potencial humano. Por lo general, las mujeres deben equilibrar compromisos con el trabajo, la familia y la comunidad. Aún cuando ingresan al mercado laboral, en muchos casos trabajando a tiempo completo o manteniendo múltiples empleos, las mujeres siguen asumiendo la principal responsabilidad por el cuidado de la familia e involucramiento con la comunidad. En la medida que las mujeres hacen sus malabarismos para atender a los tres, el alcance de estas responsabilidades implícitas puede llegar a crear mucha tensión y presión. Esta compleja división de las responsabilidades hacia el lugar de trabajo, la familia y la comunidad significa que a menudo queda poco tiempo o energía para asumir compromisos adicionales como el del desarrollo personal o iniciativas de educación o formación.<sup>15</sup> Si bien se han realizado avances en las últimas décadas, a nivel global las mujeres y niñas siguen encontrando barreras que les impiden su plena participación y desarrollo.

El mundo de la formación docente EFTP no es excepción alguna, como lo demuestran las Figuras 4 y 5. Históricamente, las mujeres docentes y formadoras han sido una minoría a nivel de la EFTP tanto en países desarrollados como en los países en desarrollo, debido en gran medida a influencias económicas, culturales y sociales poderosas. Aún dentro de la EFTP, la segregación ocupacional ha canalizado a la mujer hacia un número limitado de carreras que son tradicionalmente "femeninas" (por ejemplo, trabajo secretarial, de oficina, ciencias del hogar) (OIT 2007: 3).

La Figura 4 exhibe la proporción de docentes y formadoras mujeres en los sistemas EFTP formales nacionales, incluyendo tanto a las instituciones públicas como a las privadas. La mayoría de los países de los que se tienen datos (53 países, o 62%) cuentan con una proporción menor de mujeres que hombres docentes en sus sistemas formales de EFTP (es decir, menos del 50% de todos los docentes son mujeres). La minoría de los países (33 países, o el 38%) que tienen una mayor proporción de mujeres docentes tienden a ser naciones de Asia Central, Europa del Este o América Latina y son generalmente de renta media o alta, si bien Kenia constituye una destacada excepción de país de renta baja. La Figura 4 compara la proporción de estudiantes femeninas con la de docentes femeninas en instituciones EFTP formales públicas y privadas en 90 países. Resulta claro que la mayoría de las naciones de las cuales se han obtenido datos recientemente, cuentan

15 Por mayor información sobre barreras a la participación plena y acceso de la mujer a EFTP, ver Anexo 5.



con menos estudiantes y docentes femeninas que masculinos en las instituciones EFTP formales: las estudiantes y docentes femeninas son una minoría en 75 y 54 países, respectivamente. Más aún, más de la mitad (46 países, o el 51%) de los países de la muestra cuentan con bajas proporciones de mujeres entre los estudiantes y docentes en los sistemas EFTP. Sin embargo, debe notarse también que la mayoría de los países en la Figura 5 (es decir, 53 países o el 59%), tanto de renta baja como alta, cuentan con una más alta proporción de docentes EFTP femeninas que estudiantes femeninas, lo cual podría percibirse como una evolución positiva en el aumento de la representación de mujeres como docentes y formadoras y en el fomento de la participación.<sup>16</sup>

Actualmente, la situación está evolucionando en una dirección positiva, con una mayoría de países en todas las regiones que reportan un mayor crecimiento en la selección de mujeres docentes y formadoras de lo que ocurría en números totales (OIT 2010a). Este tipo de tendencia puede generar un ciclo virtuoso de expansión del núcleo de mujeres candidatas a la EFTP, lo cual significaría mayores esfuerzos para derrumbar las barreras al empleo y carreras profesionales. En particular, en países con bajos porcentajes de mujeres docentes y formadoras en el campo de la EFTP, la introducción de un sistema de cuotas podría resultar ser una estrategia útil para aumentar los niveles de participación. Este enfoque ha demostrado su utilidad en una amplia gama de países donde se incrementó la participación de la mujer en el gobierno y otros sectores.<sup>17</sup>

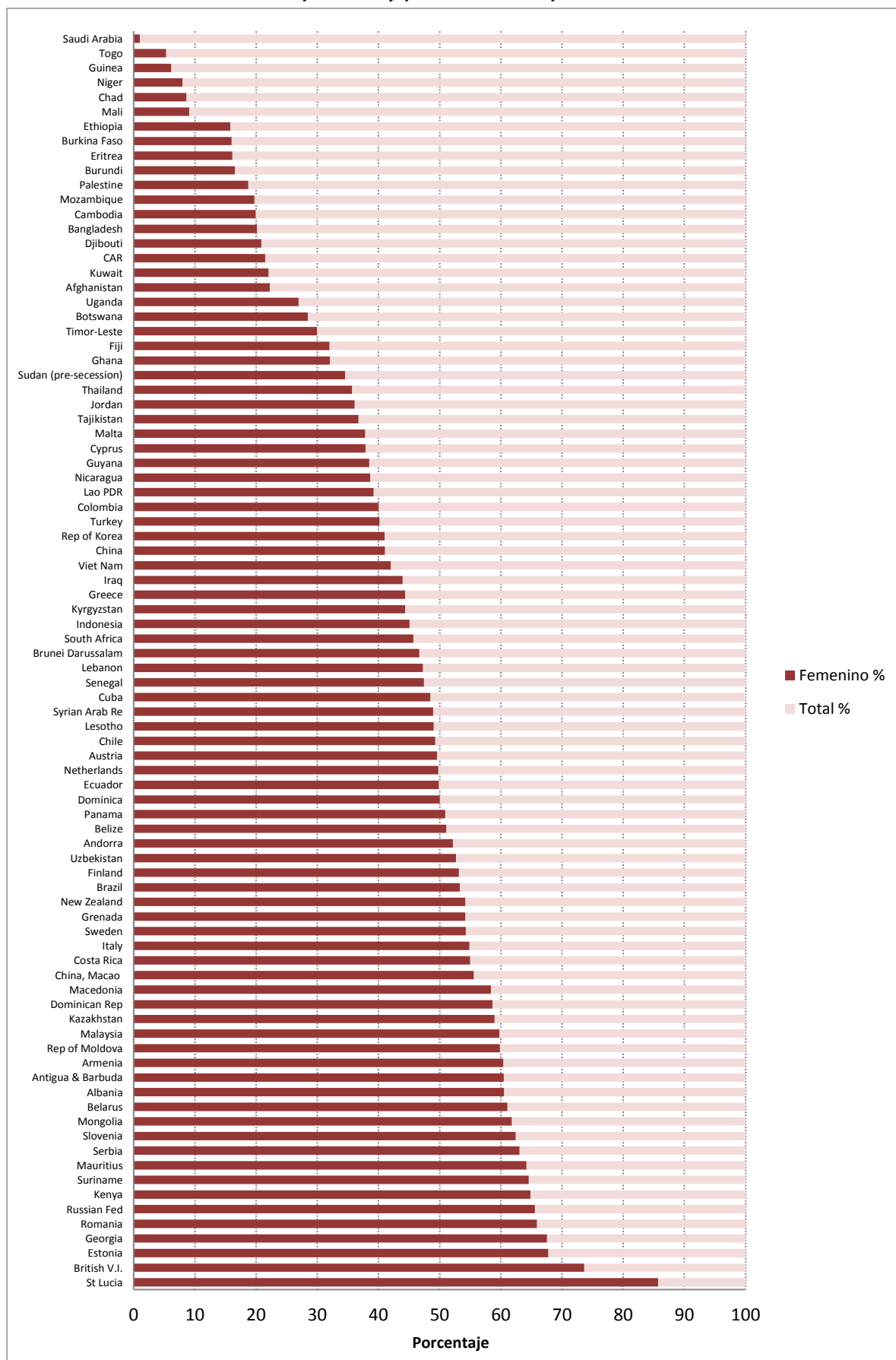
### *Atendiendo las barreras a la participación en la EFTP*

Teniendo en cuenta las prevalentes brechas en las remuneraciones según el género en el caso de muchas profesiones (OIT 2010f), los datos disponibles entre los países no son concluyentes en términos de las variaciones salariales entre hombres y mujeres docentes. Algunos países muestran un patrón persistente de brechas salariales entre hombres y mujeres docentes en la EFTP, en el curso de los años (Jordania, República de Corea, Polonia, Eslovaquia), mientras que otros muestran lo opuesto, es decir, muestran un mayor aumento en las remuneraciones de la mujer (Egipto, Finlandia) o menor caída (Costa Rica) que los salarios masculinos (OIT 2009e). Una reseña del Reino Unido (LLUK 2009: 58, 66) reveló que en las instituciones de educación superior, a las mujeres con cargos gerenciales se les pagaba en promedio 7 – 15% menos que a sus contrapartes masculinos, si bien la brecha ha disminuido levemente en años recientes. La cuestión de la igualdad de género en términos de remuneración resulta importante no solo por razones de equidad; la paridad en la remuneración es un poderoso incentivo para lograr una mejor selección de personal, retención y aprovechamiento pleno de mujeres calificadas para el personal de un sector que es altamente competitivo en este tipo de talento. A empleadores y gestores del ámbito de la EFTP se les asesora en el sentido de analizar e implementar medidas que atiendan toda brecha, como parte de una gestión de recursos humanos que mire hacia el futuro.

16 Se necesitan datos de serie de tiempo para verificar si una mayor proporción de docentes mujeres en EFTP efectivamente fomenta la participación entre alumnas mujeres.

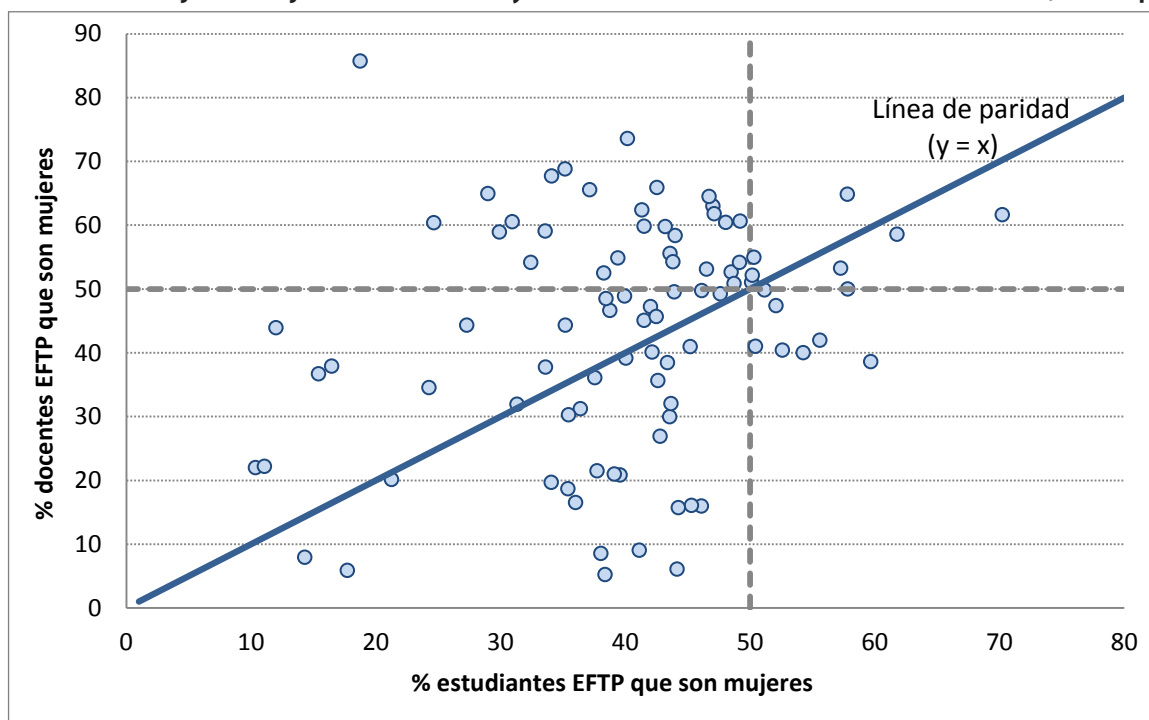
17 Aproximadamente la mitad de los países del mundo hoy utiliza algún tipo de cuota electoral a nivel de su parlamento. Por información adicional sobre sistemas de cuota en diferentes países, visitar [www.quotaproject.org](http://www.quotaproject.org) [consultado el 20 de mayo de 2015]

**Figura 4: Porcentaje de docentes femeninas en los sistemas nacionales de EFTP, públicos y privados en 86 países**



Fuente: Estimado por los autores basado en las bases de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO.  
 Nota: Los datos son de 2011 o los más recientes disponibles (2007 en adelante).  
 Se incluyen instituciones formales públicas y privadas.

Figura 5: Porcentaje de mujeres estudiantes y docentes en los sistemas nacionales EFTP, en 90 países



Fuente: Cálculos de los autores basados en bases de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO.

Nota: Los datos son de 2011 o los más recientemente disponibles (2007 en adelante). Se incluyen las instituciones formales públicas y privadas. La línea de paridad indica el punto donde el porcentaje de estudiantes mujeres equivale al porcentaje de docentes mujeres.

## Diseño e infraestructura del programa de formación

Una de las principales consideraciones a tener en cuenta para quitar las barreras en la formación tanto de mujeres formadoras como estudiantes, es el adecuado diseño de programa e infraestructura. Resulta crucial hacer una planificación cuidadosa de cuándo y dónde se impartirán las clases para aumentar la accesibilidad. Se deben considerar las restricciones en cuanto a movilidad debidas a normas de género, responsabilidades familiares o requerimientos de viaje, al momento de decidir la ubicación del ámbito de formación (UNESCO 2004; OIT 2009b). Los centros de formación deberían procurar instalarse en zonas céntricas y evitar desplazamientos prolongados y potencialmente costosos que interfieran con otros compromisos. La seguridad de las mujeres participantes mientras viajan a los cursos de capacitación también es de destacar. Podría contribuir a evitar estos riesgos el hecho de organizar el transporte de las participantes o facilitar viajes en grupo (Solotaroff, Hashimi y Olesen 2009). Otra consideración importante es cómo acomodar mejor a los participantes del grupo objetivo en los horarios y programación de los cursos de formación (OIT 2009b).<sup>18</sup>

Asegurar que las instalaciones para la formación sean adecuadas en términos de salud y seguridad para la mujer, constituye otro componente central en la educación inclusiva. A diferencia del hombre, la mujer enfrenta diferentes inquietudes y riesgos en el ámbito de formación; esto es particularmente el caso de mujeres embarazadas o en períodos de lactancia (UNESCO 2004).<sup>19</sup> Adicionalmente, las mujeres con niños encuentran más barreras para acceder a la formación dada su responsabilidad como cuidadoras. La oferta de cuidado infantil (o cualquier otra solución alternativa) puede aumentar significativamente el acceso de la mujer a la formación. (OIT 2009b).

<sup>18</sup> La experiencia en cursos rurales de formación reveló que las mujeres prefieren asistir a la formación durante las tardes, luego de completar sus responsabilidades en el hogar durante la mañana y que la formación no debe coincidir con los días de realización de los mercados locales o el comienzo del período escolar.

<sup>19</sup> Por una lista de temas específicos sobre salud y seguridad para la mujer, incluyendo salud reproductiva y formas de atender estos temas, referirse a los módulos de formación desarrollados por OIT-ITC titulados *Your Health and Safety at Work: A Collection of Modules* (1996), disponibles en <http://actrav.itcilo.org/actrav-english/telearn/osh/wc/wca.htm> [consultado el 20 de mayo de 2015]

Durante muchos años han existido programas de formación segregados por género y siguen existiendo en muchos países. Si bien no entra en el ámbito de este documento evaluar las ventajas y desventajas de las instalaciones de formación segregadas por género, resulta importante destacar que existen diferencias. La investigación sugiere que en países con una sub-representación de mujeres en los programas de EFTP, las clases segregadas por género podrían marcar una diferencia positiva a nivel de la participación de las mujeres (OIT 2009c). Contrariamente, alguna evidencia aislada proveniente de Paquistán plantea preocupación acerca del diferencial cualitativo de las instalaciones de formación segregadas por género. A pesar de una matrícula en crecimiento acumulativo de las mujeres en comparación con los hombres, a los hombres se les daba siempre mejor acceso a las aulas, laboratorios/talleres y salones de computación (Azhar 2010).<sup>20</sup>

Otra preocupación es la perpetuación de la segregación ocupacional por medio de instalaciones de formación separadas que solo ofrecen cursos de capacitación en profesiones específicas, consideradas ‘apropiadas’ a ese género. Reconociendo que en ciertos contextos la formación separada para las mujeres es algo que se adopta como una estrategia determinada de selección, se debe prestar debida diligencia a la provisión de instalaciones adecuadas, recursos y personal docente calificado. Dentro del ámbito de aprendizaje, docentes y formadores deben evitar hacer suposiciones o implicaciones acerca de lo que pueden o no pueden hacer los estudiantes hombres o mujeres. La participación a todo nivel de la formación debe ser inclusiva de género. Se debe prestar especial atención a los currículos y recursos de formación para asegurar que estos no perpetúen los estereotipos de género a través de las imágenes y ejemplos que brindan.

#### **Recuadro 7: Facilitando el acceso de las mujeres a ocupaciones no tradicionales en el Líbano**

Un Proyecto de la OIT sobre “Desarrollo de competencias, servicios de empleo y recuperación económica local para el sector de la construcción en el sur del Líbano” alienta a las participantes femeninas a tomar parte en el desarrollo de competencias para realizar trabajos no tradicionales. Mediante la revisión de nociones tradicionales relativas a los sectores en los cuales se permite y no se permite el trabajo de la mujer, el Proyecto abre la puerta a un mayor empoderamiento económico y oportunidades de empleo para jóvenes en situación de riesgo debido a largos períodos de desempleo, ofreciéndoles formación en las competencias necesarias para el oficio en la industria de la construcción. Una de las participantes se convirtió en la primera mujer electricista del Líbano.

Fuente: <http://www.youtube.com/watch?v=dJayjR1kkzo>

Se necesita mucho trabajo para revertir las tendencias de la segregación vertical y horizontal y ampliar las opciones ocupacionales de las mujeres.<sup>21</sup> Docentes y formadores en EFTP pueden ejercer una gran influencia en este sentido apoyando y empoderando a las mujeres para que reciban formación para ocupaciones nuevas y de mayor competencia en sectores no tradicionales. Las orientaciones vocacionales y servicios de empleo deberían ofrecer información acerca de una amplia gama de oportunidades ocupacionales. Deberían seleccionarse y formarse más mujeres como docentes y formadoras en EFTP para trabajos emergentes y no tradicionales para ofrecer modelos positivos y alentar a las estudiantes mujeres a interesarse en estas áreas. Además del aliento dentro de los ámbitos de formación, es también importante tener en cuenta la aceptación social de las mujeres en los sectores no tradicionales y en las ocupaciones que requieren habilidades superiores. Así como ocurre con la inclusión de la mujer en los programas de formación de EFTP, los prejuicios en contra de la inclusión de mujeres en estas áreas pueden ser bien atendidos mediante campañas de sensibilización y otro tipo de publicidad bien dirigida que destaque los beneficios sociales y económicos que esto conlleva.

<sup>20</sup> El número de computadoras por instituto en el caso de las mujeres es de 4, comparado con 16 computadoras para los varones, mientras que la disponibilidad de laboratorios/talleres por instituto es de 1 para las mujeres y 5 para los hombres. La relación agregada estudiante-a-docente en el caso de las mujeres y hombres fue 35:1 y 12:1, respectivamente, con el número promedio de docentes por instituto siendo 6 en el caso de las mujeres y 15 para los hombres.

<sup>21</sup> Segregación vertical se refiere a una menor proporción de mujeres en posiciones de gerencia. Segregación horizontal se refiere a la falta de opciones que tienen las mujeres en categorías de carreras.

## Ámbito de aprendizaje

Dentro del ámbito de aprendizaje, varios factores inciden en los niveles de participación y el género es uno al que los formadores deben prestar especial atención. La sensibilización de los formadores en cuanto a género debería destacar las desigualdades potenciales de la participación junto con estrategias para atender estas desigualdades. Es bien sabido que las mujeres en ciertas partes de nuestro mundo enfrentan retos diarios debido a normas sociales en materia de género. Estas normas están arraigadas en la cultura, la religión y la estructura familiar y afectan la forma en que las mujeres participan en sus economías y esferas públicas (Markle 2013). Por lo tanto, equilibrar las voces dominantes dentro del aula y permitir espacios para que todos los estudiantes se involucren y ofrezcan sus aportes suele requerir una intervención habilidosa por parte del instructor. En lugar de tener más docentes mujeres para abordar este tema, sería más apropiado asegurar una formación adecuada y sensible al género tanto para docentes mujeres como hombres. Este enfoque motivará/alentará a las mujeres a expresarse y fortalecer su auto-confianza.

### Recuadro 8: Aumento de la participación de estudiantes mujeres en Tailandia

El Khon Kaen Agricultural and Technology College se encuentra ubicado en el noreste rural de Tailandia. En el año 2002 la matrícula total en la institución fue de 1.117 estudiantes. 407 de estos estudiantes eran mujeres, y este número va en aumento. Curiosamente, la mayoría de las mujeres jóvenes que se inscribieron en la institución estudian en programas de agricultura y tecnología, si bien también hubo una importante inscripción en programas de EFTP de negocios y computación.

La institución ha creado un ambiente muy propicio para las jóvenes mujeres mediante el ofrecimiento de posibilidades de vivienda segura y supervisión adecuada de docentes mujeres. Dado que el alojamiento y alimentación se ofrecen con financiamiento del gobierno y es, por lo tanto, sin costo, esto ayuda a superar una de las principales barreras al acceso que enfrentan muchas familias de productores rurales.

La institución propicia el incremento de inscripciones femeninas. La escuela trabaja con escuelas secundarias locales y les ofrece guía y asesoramiento a los futuros estudiantes y sus padres, a quienes se invita a visitar las instalaciones y ver por sí mismos cómo funciona la institución. Los estudiantes de cursos más avanzados asisten en este proceso en capacidad de modelos a imitar, ofrecen información y relatan sus experiencias positivas a los potenciales estudiantes y sus padres. Además, los líderes locales se involucran en las actividades para atraer estudiantes, difundiendo información acerca de las oportunidades de estudio en esta institución y participan también en el proceso de selección.

Fuente: Choomnoon, Siripan., *Thailand - Case Study on Access, Equity and Relevance in Technical and Vocational Education*, 2003.

## Desarrollo de competencias

Asegurar que el currículo y los recursos de formación satisfagan las necesidades de las estudiantes mujeres, requiere más que la eliminación de estereotipos de género en los textos e imágenes. En algunas regiones, a las mujeres no suele dárseles las mismas oportunidades que a los hombres para desarrollar competencias fundamentales y necesarias para una formación exitosa e inserción en el mercado laboral. Algunos conjuntos de capacidades relevantes a tener en cuenta incluyen: alfabetización literal y numérica, fortalecimiento de la confianza/auto-estima, comunicación y negociación e información sobre emprendedurismo y negocios. El currículo debe ser adaptado o se deben emplear recursos adicionales para atender ciertos déficits concretos en materia de alfabetización literal y numérica que surgen a partir de la exclusión educativa. En particular, en los casos donde las mujeres tienen un estatus social más bajo, el fortalecimiento de la confianza y el empoderamiento pueden convertirse en un importante componente de la formación. Los formadores pueden integrar este aspecto para permitir a los estudiantes, tanto hombres como mujeres, confiar en su propio juicio y apoyarse en las fortalezas y habilidades que poseen (UNESCO 2008).

El apoyo que se brinde a las mujeres para su capacitación debe extenderse más allá del aula. Esto es especialmente importante en las culturas con estructuras altamente patriarcales. El tiempo y energía que se inviertan en la formación redundará en pocos beneficios económicos si la familia de una mujer no le permite participar en un trabajo remunerado o si la comunidad no está deseosa de frecuentar una nueva empresa propiedad de una mujer o si los propietarios de un negocio (en su mayoría hombres) no quieren contratar a una mujer (2009d). Un informe proveniente de Afganistán cita que a las mujeres se las excluye muchísimo del Programa Nacional de Desarrollo de Competencias puesto que las oportunidades de experiencias con aprendices se ofrecen usualmente bajo la supervisión de maestros artesanos hombres y esto sería culturalmente inaceptable para las familias de la mayoría de las jóvenes. Esto es especialmente así en los oficios dentro de los sectores de alto crecimiento que llevan a trabajos mejor pagos como sería el caso en carpintería, metalúrgica, plomería y reparaciones eléctricas (Solotaroff, Hashimi y Olesen 2009).

Los formadores deben ser sensibles a estos factores de contexto que pueden afectar no solamente el desempeño de las mujeres estudiantes mientras están matriculadas para capacitarse, sino también en cuanto a sus posibilidades de empleo luego de la formación. La investigación en países que han experimentado reciente crecimiento en la participación de la mujer en EFTP (por ejemplo, Yemen y Afganistán) se inclinan por campañas de sensibilización que se enfocan en los beneficios para la comunidad y el hogar, para contrarrestar las percepciones negativas asociadas a la mujer trabajadora. Se vuelve crucial el apoyo por parte de otros actores involucrados para crear conciencia y participación de la mujer en EFTP. Al involucrar a organizaciones de empleadores, organizaciones de trabajadores, ministerios relevantes, socios educativos y servicios de empleo, se pueden emprender esfuerzos concertados para remover las barreras sociales a la participación femenina. Una de estas campañas específicas de la OIT en Yemen ha producido resultados positivos (Recuadro 9).

### Recuadro 9: Campaña de medios para cambiar las percepciones y actitudes en Yemen

La Campaña de Medios tuvo lugar entre marzo y junio de 2010, en coordinación con MoTEVT. La OIT produjo seis spots televisivos y un documental de 30 minutos. Los spots televisivos se emitieron en Yemeni TV siete veces en junio de 2010 y siguen siendo emitidos. El documental se usará próximamente en campañas escolares en todo Yemen, y apunta a sensibilizar a los padres y a la sociedad toda acerca de las oportunidades y beneficios de EFTP y su pertinencia para los jóvenes, hombres y mujeres por igual.

Los objetivos de la campaña de medios incluyen:

- Promover y dar nueva marca a la educación técnica y a la formación profesional como un sector adecuado para la mujer y restaurar imágenes que eliminen la asociación de la EFTP con el trabajo manual y las áreas dominadas por los hombres;
- Promover especializaciones nuevas y no tradicionales de MoTEVT (diseño gráfico, estudios de computación, diseño de interiores, arquitectura, etc.);
- Llegar a los padres y estimularlos para que permitan a sus hijas entrar en esta área;
- Promover el emprendedurismo en la EFTP y destacar su importancia para las mujeres jóvenes.

Fuente: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--arabstates/--ro-beirut/documents/publication/wcms\\_195154.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--arabstates/--ro-beirut/documents/publication/wcms_195154.pdf)

### 4.3 Elemento clave seis: métodos de formación flexibles y centrados en el estudiante

La Recomendación de la OIT concerniente al Desarrollo de Recursos Humanos, No. 195 insta a los Estados Miembros a “promover el acceso a la educación, formación y aprendizaje a lo largo de toda la vida para las personas que han sido identificadas a nivel nacional como personas con necesidades especiales” (OIT 2004: 6). Más allá de ampliar el acceso y asegurar la inclusión de las personas con necesidades especiales para que sean estudiantes en EFTP, también es necesario extender la inclusión a la profesión docente en EFTP y considerar si personas de estos grupos serían capaces de convertirse en docentes y formadores. Se requieren pasos decididos para asegurar la participación de todas las personas a todo nivel, incluyendo el diseño de la EFTP, su instrucción, gestión y evaluación. Solamente mediante una inclusión tan integral podrán los programas responder en forma adecuada a las necesidades de estos grupos.

## *Formación con conciencia*

Dentro de un programa de EFTP, los docentes y formadores desempeñan un papel crítico a la hora de crear un ámbito inclusivo en los salones de clase. Formar con conciencia de los enfoques exitosos para integrar alumnos de los grupos minoritarios debería ser componente integral para todo el personal de EFTP y de las instalaciones. Como se dijo antes, la inclusión de personas de grupos minoritarios, en los lugares donde sea factible, permite modelos positivos y puede ser una fuente de motivación para los estudiantes de grupos así en el entorno de formación. Los siguientes lineamientos se aplican a personas con discapacidades, tanto formadores como estudiantes.

Los instructores deben enfocarse en las habilidades de sus estudiantes y no en sus desventajas, discapacidades o 'limitaciones'. De hecho, un buen punto de partida es pedir a los estudiantes que identifiquen las competencias y talentos específicos que ellos posean. Las personas de grupos vulnerables suelen ser ingeniosas y a menudo desarrollan formas alternativas para lograr la misma tarea que sus pares, debido a la necesidad de sortear obstáculos que encuentran en su vida diaria. Por lo tanto, se les debe involucrar como participantes activos en el proceso de aprendizaje, ofreciendo orientación con respecto a qué funciona bien y qué no.

Impartir la formación debe ser una actividad flexible y centrada en el estudiante. Este método es beneficioso para todos los estudiantes pero particularmente crucial para asegurar la inclusión de estudiantes de grupos vulnerables. A las sesiones de capacitación del currículo, se les debe incorporar actividades adaptables y técnicas de formación. La presentación de los materiales debe ser accesible a todos los estudiantes y se busca el aporte del estudiante para mitigar cualquier tipo de problemas al impartirse la formación.

Al capacitar para la toma de conciencia, se enfatiza la integración y participación de personas de los grupos vulnerables y se abandonan los estereotipos acerca de conducta y los tipos de trabajo que estas personas pueden desempeñar. Algunos estudiantes tal vez necesiten apoyo adicional para compartir sus ideas en conversaciones grupales y participar en actividades de grupo. Los formadores deberán estar atentos a la interacción entre personas de grupos vulnerables y los otros, fomentando la colaboración cuando sea necesario. Trabajar juntos en el aula destaca las metas y objetivos de aprendizaje que se comparten a la vez que se propicia el respeto por la diversidad y las múltiples formas en que se puede cumplir una tarea. Se debe prestar especial atención al uso del lenguaje por parte de todo el personal y formadores ya que refleja nuestra actitud y suposiciones y puede contribuir o socavar la creación de un ámbito inclusivo de aprendizaje. El lenguaje también incide en la forma en que los demás piensan y actúan.

Los currículos de formación no sirven a todos por igual. Esto es especialmente así cuando se trabaja con grupos vulnerables. Los formadores deben ser flexibles y receptivos, adaptando el currículo según sea necesario para atender las necesidades de los estudiantes. Por eso, la formación debe ser cultural y lingüísticamente pertinente según el contexto donde se imparta. El punto focal no debería ser solamente la adquisición de competencias sino también la integración profesional, particularmente para los grupos vulnerables que pueden experimentar mayores retos al incorporarse al mercado laboral.

La siguiente sección está especialmente orientada a la promoción de la inclusión de los siguientes grupos específicos: personas con discapacidades, poblaciones rurales, personas con alfabetización limitada y poblaciones afectadas por una crisis.

## *Personas con discapacidades*

Durante muchos años, las personas con discapacidades no se integraban a la EFTP tradicional sino que más bien se les ofrecían programas profesionales separados, muchos de los cuales no contaban con financiamiento suficiente y eran de calidad inferior, reforzando así un sistema de exclusión y aislamiento. A medida que aumentó la sensibilización acerca de las discapacidades, tuvo lugar un cambio: el 'modelo médico', que se focaliza en la 'discapacidad' del individuo y su necesidad de adaptarse para encajar en la sociedad, fue sustituido por el 'modelo social' que se

centra en los derechos, adaptando a los entornos no favorables y ofreciendo espacios razonables y apoyos para que los individuos puedan participar plenamente en la sociedad. En 1983, OIT adoptó el *Convenio sobre Readaptación Profesional y Empleo (Personas Discapacitadas)*, No. 159 y la *Recomendación No. 168* que le acompaña y que reclama "igual oportunidad entre trabajadores discapacitados y trabajadores en general." Adicionalmente, exigía "asegurar la formación y disponibilidad de ...personal calificado responsable de la orientación profesional, formación profesional, colocación y empleo de personas discapacitadas" (OIT 1983). En el 2006, ONU adoptó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades, solicitando a los Estados Parte asegurar igual acceso a programas técnicos y profesionales, servicios de colocación, así como también espacios razonables durante la formación y empleo, para las personas con discapacidades (ONU 2006).

En décadas recientes, se ha avanzado mucho en el sentido de dar acceso a personas con discapacidades para que se integren a los programas de EFTP, si bien queda mucho por hacer en este frente. La formación inclusiva asegura que las personas con discapacidades estén en condiciones de participar plenamente en las actividades del programa. En algunos casos, los espacios razonables, es decir, los ajustes y modificaciones necesarios y apropiados para crear un entorno de trabajo o capacitación que no signifique una carga desproporcionada o indebida, son necesarios para facilitar la participación de los estudiantes. Estas comodidades van desde ajustar la altura de las mesas o dispositivos educativos para quienes usan silla de ruedas, a emplear materiales impresos en letra grande para personas con baja visión (ver Anexo 6). Al planificar los presupuestos deben asignarse recursos adecuados que cubran el costo de espacios razonables.

La accesibilidad física de la formación y de los centros de formación también es una parte esencial para lograr la 'formación inclusiva' de personas con discapacidades. En la medida de lo posible, los centros de formación, aulas y medios de transporte deben ser accesibles para las personas con discapacidades físicas; el ámbito físico donde ocurre la formación, en otras palabras, no debería de ninguna manera impedir su capacidad de participar en la formación docente. Este es un reto generalizado en contextos donde la infraestructura es anticuada o en zonas remotas con difícil acceso. Por lo tanto, se debe incluir a las personas con discapacidades cuando se diseñan los programas de formación docente y los centros de capacitación, de modo de brindar orientación con respecto a los requerimientos que faciliten la accesibilidad física.

Los docentes y formadores también deben ser conscientes de la presencia de otro personal y recursos disponibles para las personas con discapacidad y poner esta información a disposición de todos los estudiantes. Dentro de lo posible, tener personal capacitado a disposición, que pueda responder preguntas y atender inquietudes relativas a las discapacidades, puede significar un apoyo útil tanto a los docentes como a los estudiantes. Más allá de la formación, puede necesitarse asistencia adicional para que las personas con discapacidades se integren al mercado de trabajo. Involucrar y adicionar el apoyo de especialistas de la comunidad provenientes de organizaciones dedicadas a personas con discapacidades, servicios públicos de empleo y otras agencias, puede facilitar esta transición. Mientras que el docente o formador probablemente siga siendo el principal contacto, la inclusión de personas con discapacidades requiere de la colaboración de muchos actores. Este enfoque facilitará mejor la integración de los servicios y ofrecerá a las personas con discapacidad el apoyo necesario para triunfar en la formación y el trabajo.

La OIT estima que la exclusión de personas con discapacidades del mundo del trabajo trae aparejadas pérdidas de hasta un siete por ciento del PIB (Buckup 2009). La formación inclusiva requiere la participación de personas con discapacidad no solamente en su capacidad de estudiantes y aprendices sino también como docentes y formadores y en posiciones de administración en los programas de formación. Dicha inclusión permitirá a las personas con discapacidades tener una voz activa en el diseño, implementación y evaluación de programas. Asegurar una participación provechosa y una devolución regular de sus impresiones por parte de las personas con discapacidades a todo nivel de los programas, brindaría aportes muy valiosos acerca de cómo eliminar las barreras para la formación.

Otra razón importante por la cual incluir personas con discapacidades en posiciones de liderazgo es la de ser modelos positivos. Los estudiantes con discapacidades estarían más aptos a creer en sus propias habilidades y sentirse motivados para alcanzar el éxito si tuvieran modelos a seguir, que les confirmaran que una discapacidad no limita nuestro potencial.



Además, los instructores que tengan alguna discapacidad entenderán mejor los retos a que se ven enfrentados los estudiantes con discapacidades, y estarían mejor preparados para pensar de manera innovadora y encontrar soluciones creativas y métodos alternativos para alcanzar sus objetivos. Sus experiencias podrían propiciar mayores niveles de paciencia y comprensión, cualidades en gran demanda dentro de la profesión docente. El Recuadro 10 cita ejemplos de personas con discapacidad que trabajan como formadores en Camboya.

### **Recuadro 10: Ejemplos de personas con discapacidades que se desempeñan como docentes y formadores en Camboya**

La Sra. Chut Samon tiene 30 años, es casada y tiene un hijo y desde niña tiene una discapacidad, como resultado de la polio, que afecta su movilidad. Durante siete años se ha dedicado exitosamente a su negocio como sastre, que comenzó originalmente como una startup con una ayuda de la OIT. Hasta ahora ha formado a más de 10 personas, tanto discapacitadas como no discapacitadas, para que al igual que ella fueran sastres. Ser una formadora de pares le ha cambiado la vida a Samon en muchos sentidos. Ahora es una mejor sastre, porque ha aprendido más al enseñar a otros. Su negocio es también mucho más exitoso. Cuenta con más clientes que le encargan prendas y puede ganar dinero extra al cobrar un pequeño honorario a sus estudiantes. Con la ganancia de su negocio, ya ha podido ampliarlo y ha invertido en una nueva vivienda para su familia. Su marido, vecinos y otros miembros de la comunidad la apoyan y respetan por su habilidad y por su afán de ayudar a otros.

La Sra. Um Sophorn, de 39 años, tiene dificultades en la marcha desde que tuvo un accidente con una mina a los 20 años. Ser discapacitada no le ha impedido convertirse en una exitosa criadora de pollos. Pudo ampliar su negocio para incluir la cría de búfalos y cerdos y construcción de techos de bambú y ha entrenado a otras personas. En menos de dos años, Sophorn ha capacitado a 16 personas, todas con algún tipo de discapacidad. Si bien Sophorn se encuentra ahora ocupada con otros negocios y está creando un nuevo grupo de ahorros en su aldea, sigue comprometida para continuar la formación de otras personas. “Me gusta tomarme unos días libres cada mes para ofrecer formación y encontrarme con otra gente. Lleva dos días enseñar a criar pollos. Mi esposo me ayuda con el transporte si es que tengo que ir a la casa de mi estudiante. Me hace feliz que otras personas aprecien mi esfuerzo por ayudar a otros a lograr el éxito en sus vidas”.

Fuente: Formación para el éxito. Una guía para formadores de pares (OIT 2008d).

### *Poblaciones rurales*

Al brindar cursos de formación en zonas rurales, un reto inherente es la oferta limitada de instructores calificados dispuestos o capaces de atender áreas remotas. Entre las inquietudes específicas que plantean los formadores cuando consideran trabajar en zonas rurales podrían incluirse un estatus social inferior que el de sus colegas urbanos, alejamiento de la familia y amigos, mayor aislamiento, comunicación y transporte limitados, falta de incentivos, menos comodidades, falta de oportunidades para el desarrollo educativo o profesional y dificultad en adaptarse al estilo de vida rural entre otras cosas (FAO/UNESCO/IIEP 2009). La insatisfacción a nivel de programa lleva a una mayor rotación de los formadores, lo cual implica gastos desaprovechados de tiempo y energía; por lo tanto, si se toman en cuenta enfoques estratégicos para atender estas inquietudes desde un principio, se podrá aumentar el compromiso de los formadores y asegurar la sostenibilidad de los programas de formación.

Una estrategia útil para la selección de docentes en las zonas rurales es realizar capacitaciones docentes con miembros de la población local, utilizando así el método ‘produce tus propios docentes’. Los docentes que son de la misma zona donde trabajan tienen más probabilidad de quedarse allí. Otras ventajas claras de este enfoque son: el desarrollo de la capacidad y el saber de la comunidad local y la generación de formadores que están familiarizados con el contexto local y tienen más probabilidad de reinvertir localmente. Este enfoque de formación basado en la comunidad es un componente central del programa TREE de la OIT.

Para los programas de formación, es importante minimizar los viajes de larga distancia de los estudiantes en zonas rurales, ya que estos pueden convertirse en fuerte desincentivo y afectar negativamente las tasas de presentismo. No solamente se vuelve un obstáculo por el tiempo que insume sino que también presenta un reto por los costos del viaje, las precarias condiciones

de las rutas y potenciales inquietudes en cuanto a la seguridad, en particular en el caso de las estudiantes mujeres. Se necesitan enfoques flexibles para atender este desafío. Los programas de formación pueden contratar personal de extensión para que viaje a diferentes sitios rurales. En forma alternativa, cada vez más países están utilizando unidades móviles de formación para acercar los materiales de formación a las comunidades rurales en lugar de hacerlo a la inversa. Por último, es importante determinar cuidadosamente los horarios y duración de los cursos para ajustarlos a las responsabilidades sociales y del hogar en las comunidades rurales. Esto es especialmente importante en el caso de las mujeres y las tareas del hogar o los trabajadores del agro durante las estaciones de siembra y cosecha.<sup>22</sup>

### *Personas con alfabetización limitada*

La formación inclusiva para personas con alfabetización limitada es valiosa para facilitarles la adquisición de habilidades y mejorar sus oportunidades de trabajo decente. Dados los costos y requisitos de ingreso asociados a las instituciones de formación formal, los programas de formación informales y los programas con aprendices no son de tan fácil acceso para las personas con alfabetización limitada. Teniendo esto en cuenta, es importante para los docentes y formadores en esos programas considerar enfoques flexibles mediante los cuales se pueda involucrar a las personas con alfabetización limitada. La exclusión de su participación en la formación debido a requisitos de alfabetización no solo inhibe el desarrollo personal de un individuo sino que también tiene repercusiones a lo largo de la vida con respecto a los resultados en el mercado laboral.

En la selección y actividades de extensión, resulta beneficioso utilizar varios métodos sin texto para la promoción de programas. Entre ellos podemos incluir anuncios de radio y televisión, eventos comunitarios e información de boca en boca. El material de promoción, los formularios de inscripción y todo otro material para el curso deberían estar escritos en un lenguaje sencillo, fácil de entender. Al comienzo del curso, una revisión verbal de todas las expectativas, políticas de asistencia a clase y reglamentación del programa, asegurará que todos los estudiantes entiendan cuáles son sus responsabilidades. Los métodos de instrucción deberían ser variados y, en particular, integrar técnicas que no se basen simplemente en lecto-escritura. Docentes y formadores también deberían ser sensibles y contar con recursos adicionales y servicios disponibles para aquellas personas con alfabetización limitada que busquen apoyo extra.

La investigación realizada por el Banco Mundial sugiere que el incremento de habilidades numéricas y de alfabetización pueden tener un impacto positivo en los resultados vinculados a la subsistencia. El estudio revisó programas de formación que incorporaban tanto habilidades numéricas como de alfabetización en partes de África, Europa y América del Norte. Encontró que las habilidades recientemente desarrolladas producían un 'efecto de empoderamiento' que llevaba a una mayor confianza e iniciativa hacia la mejora económica. También demostró ser ventajoso para las transacciones de mercado (en particular las destrezas numéricas) en la economía informal y en el desarrollo de prácticas más productivas en agricultura o ganadería. Al evaluar programas de formación que combinan alfabetización/sustento se encontró que integrar habilidades de alfabetización en los programas profesionales era más exitoso que integrar habilidades profesionales en programas de alfabetización o hacer dos programas en paralelo (Oxenham et.al. 2002). Más aún, las investigaciones sugieren que contar con docentes especializados por separado, que impartan instrucción profesional y de alfabetización, resulta más exitoso que tener solamente un instructor que enseñe ambos conjuntos de habilidades.<sup>23</sup> La Tabla 1, ofrece orientación con respecto a espacios flexibles e intervenciones para cuatro grupos bien diferentes.

Si bien existe documentación limitada, hay casos de formadores con competencias de alfabetización limitadas (Walther y Filipiak 2008; OIT 2009b). Tienden a estar concentrados en la economía informal donde por lo general no se han establecido ni certificación ni estándares

<sup>22</sup> Ver Anexo 7 con ejemplos específicos sobre programas de formación en zonas rurales y para poblaciones afectadas por la crisis.

<sup>23</sup> Si bien esta fue la tendencia general, hubo excepciones tales como el Experimental World Literacy Project liderado por UNESCO, que sugirió que los instructores, para un mejor sustento, podían estar adecuadamente equipados para enseñar habilidades de alfabetización si se les brindaba suficiente capacitación.

para los formadores. Si bien estos casos son la excepción a la regla, es importante reconocer su existencia dentro de EFTP y el potencial impacto en la transferencia de competencias. En un esfuerzo por mejorar la formación y el desarrollo de competencias en la economía informal, se debe prestar atención especial a esta permanente necesidad dentro del sector. En encuestas realizadas en Malawi y Tanzania, los maestros artesanos en ambos países expresaron su interés en perfeccionar sus competencias en alfabetización y habilidades numéricas (Mulkeen y Chen 2008; Nübler et al 2009).

### *Poblaciones afectadas por situaciones críticas*

Se necesitan programas de formación de corto plazo con objetivos claros cuando se trata de poblaciones afectadas por situaciones críticas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los participantes en un programa de formación, en particular los refugiados o Personas Desplazadas Internamente (PDI), pueden llegar a movilizarse varias veces antes de establecerse en un lugar fijo. Asegurar que se puedan transferir las competencias debería ser una consideración clave. Mientras que la formación debería centrarse en las habilidades técnicas y profesionales específicas que son necesarias para la generación de ingresos, el desarrollo de competencias básicas para los negocios y emprendedurismo resultan valiosas para aumentar las perspectivas económicas de largo plazo de estas personas. Debido a la prolongada interrupción educativa causada por la crisis y el desplazamiento, la incorporación de habilidades numéricas y de alfabetización durante la formación, resulta ser también un componente relevante.

Los formadores también necesitan ser conscientes de las dinámicas sociales y culturales cuando trabajan con poblaciones afectadas por situaciones de crisis, ya que éstas pueden impactar profundamente las interacciones y niveles de comodidad en un ambiente de formación. De ser posible, es preferible seleccionar docentes y formadores del propio grupo objetivo de la población. Las repercusiones sociales de los conflictos armados pueden ser considerables y conducir a mayores niveles de desconfianza, segregación y hostilidad; por lo tanto, el diálogo inclusivo y la participación son esenciales. Cuando se incluya en la formación a ex combatientes, los docentes se beneficiarían de recibir capacitación preparatoria sobre cómo integrar de manera eficaz a estas personas y atender sus necesidades específicas.<sup>24</sup> Además, es importante reconocer que las necesidades educativas de las PDI pueden ser más pronunciadas como resultado de la falta de voluntad o incapacidad por parte del estado que los recibe de ofrecerles educación. Dado que el período de desplazamiento para la mayoría de las PDI ahora dura más de una década, la necesidad de formación profesional y desarrollo de habilidades durante este período resulta crucial para el desarrollo a largo plazo (Rhoades 2011).

Los docentes que trabajan con poblaciones afectadas por situaciones de crisis deberían recibir capacitación en cuanto a los impactos psicosociales del trauma y cómo identificar estudiantes que requieren apoyo extra. Para algunos participantes, ir a las sesiones de formación puede ofrecerles un ámbito donde procesar sus experiencias y comenzar a restaurar vínculos. Esta oportunidad no debe desaprovecharse ya que puede servir de catalizador para el diálogo y entendimiento con la comunidad. Puesto que los bajos niveles de educación y las altas tasas de desempleo pueden convertirse en terreno propicio para el conflicto, el desarrollo de capacidades juega un papel particularmente importante en las posibilidades de consolidar la paz en los estados frágiles (UNESCO 2011).

### *La pertinencia de enfoques EFTP centrados en el estudiante*

Los materiales de enseñanza y formación docente muchas veces son obsoletos y no pertinentes con respecto a lo que se necesita para el desarrollo de competencias específicas. Muy a menudo, los materiales de enseñanza y formación son poco pertinentes con respecto a las cosas que los estudiantes deben enfrentar en el mundo del trabajo luego de dejar el refugio de las escuelas o instituciones profesionales y técnicas (la mayor parte de las veces) administradas por el gobierno (Johanson y van Adams 2004). Los enfoques sobre mercado laboral más relevantes irían más allá de simplemente desarrollar estándares ocupacionales y que se basarían en trabajo

<sup>24</sup> Las pautas de la OIT en *Pautas para la reintegración socio-económica de ex combatientes* (2010b) ofrece información útil y herramientas para los formadores que trabajan con poblaciones afectadas por situaciones de crisis.

real y procesos de negocios como base del aprendizaje de EFTP. En un mercado laboral moderno con innovaciones permanentes y el requisito de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, la habilidad de aprender por sí mismo con un enfoque de equipo es igualmente importante, o incluso más importante, que contar con una amplia gama de conocimientos prácticos técnicos y profesionales aprendidos a través de cursos teóricos e imitación de habilidades por parte de los estudiantes (ver Recuadro 11).

### Recuadro 11: Empleo de enfoques centrados en el estudiante para formar formadores en Dinamarca

En Dinamarca, los métodos de la Formación Profesional de Adultos (*Adult Vocational Training* o AMU) tienen su punto de partida en la situación laboral real de los estudiantes. Las clases en el aula de alguna manera han ido desapareciendo a cambio de un aprendizaje en talleres que se parece a la situación laboral en una empresa. Cada año, al menos el 15% de la fuerza laboral danesa participa en al menos un curso de AMU. Los cursos varían de tres a sesenta días con un promedio de seis a siete días. En los programas de AMU se aplican técnicas de aprendizaje avanzado de manera intensa y se pone fuerte énfasis en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

Fuente: <http://pub.uvm.dk/2002/training.pdf> [visitada el 20 de mayo de 2015]

Las nuevas teorías de aprendizaje, que abogan por la participación activa de los estudiantes regulando su propio avance en el aprendizaje, sostienen argumentos en cuanto a un papel diferente para los docentes y formadores (como individuos y como miembros del personal de organizaciones profesionales).<sup>25</sup> Estas teorías se basan en nuevos aportes desde diferentes disciplinas con respecto a la forma en que las personas manejan información nueva y desarrollan nuevo conocimiento y competencias (Hmelo-Silver 2004). Plantean que, para que la nueva información sea retenida y aplicada en forma efectiva, debe tener sentido para ellos. La información significativa, a su vez, se desarrolla en contextos concretos, por ejemplo en EFTP en todos los procesos del trabajo, y de los negocios (Rauner y McLean 2009). Las nuevas teorías de aprendizaje también han ganado popularidad por razones prácticas: el volumen de conocimiento nuevo y los cambios en el lugar de trabajo hacen cada vez más difícil que los individuos obtengan todo el conocimiento y competencias que requieren en un momento dado de su (trabajo) vida, porque simplemente hay demasiado que absorber a la vez (Lee et al. 2004).

La única predicción segura que puede hacerse con respecto a los perfiles laborales del futuro es que van a cambiar. El conocimiento práctico, profesional, contemporáneo se volverá obsoleto en períodos cada vez más cortos. Los graduados de los programas de EFTP no siempre pueden volver de forma inmediata e integrarse al sistema de formación por medio año más. Por lo tanto, un aspecto clave es formarlos para que sepan organizar su propio aprendizaje mientras trabajan y prepararlos para un aprendizaje durante toda la vida. Necesitan aprender contenidos técnicos y profesionales sin demasiada dependencia de un formador. Puesto que los estudiantes tienen que aprender a organizarse, los formadores y docentes deben aprender a enseñar con un **mínimo de orientación** (Axmann 2004).

<sup>25</sup> Las anteriores teorías del aprendizaje se modelaron según las líneas de montaje de las fábricas, y concibieron a los estudiantes como receptores pasivos del conocimiento proveniente de docentes y formadores 'expertos'. Solo los docentes y formadores eran activos y brindaban el conocimiento relevante a estudiantes pasivos.

**Tabla 1: Enfoques flexibles en EFTP para llegar a los grupos marginados**

Grupo	Definición	Retos que se enfrentan en la participación en EFTP	Ajustes/intervenciones flexibles
Personas con discapacidades	Personas con discapacidades de largo término, ya sea físicas, mentales, intelectuales o de los sentidos que, al interactuar con varias barreras se impide su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con otros.	Acceso limitado a programas de EFTP convencionales. Falta de voz en el diseño de programas o currículos. Inaccesibilidad a instalaciones. Falta de representación en liderazgo y posiciones gerenciales.	Integrar personas con discapacidades a los programas generales de formación EFTP. Asegurar acceso físico a las instalaciones y espacios. Asociar formadores con discapacidades junto a docentes o formadores mentores. Involucrar personas con discapacidades en el diseño de programas y currículo.
Poblaciones rurales	Sin definición estándar a nivel internacional; a menudo se refiere a personas que viven en una localidad con menos de 2000 habitantes en áreas poco pobladas.	Menor oferta de educación general e institutos de formación en las áreas rurales. Instituciones EFTP no tan accesibles para poblaciones rurales. Desigual distribución de docentes calificados y recursos. Mayor incidencia de pobreza y analfabetismo. Menores oportunidades de mercado laboral.	Seleccionar y formar docentes de la comunidad (Programa OIT TREE) Incentivos para docentes (ej. Aguinaldos, mayores salarios, condonación de préstamos, vivienda subsidiada, DPC, opciones de carrera, cuidado de la salud, mentorías, trabajo con pares). Docentes y estudiantes comparten ganancias a partir de actividades generadoras de ingresos. Beneficios a los docentes (ej., internet, teléfonos móviles, transporte). Emplear unidades móviles para la formación en áreas rurales. Alinear los horarios de formación con la disponibilidad de la comunidad.
Personas con alfabetización limitada	Personas que no poseen habilidades necesarias para reconocer, comprender, interpretar, computar y crear materiales impresos y escritos en el contexto de las interacciones diarias, en tal medida que esto limita su plena participación en la sociedad.	Mayor incidencia de la pobreza, marginación educativa y social. Accesibilidad limitada de formación escrita o materiales curriculares. Mayor probabilidad de ser empleados en EFTP no formal	Integrar a las personas con alfabetización limitada en los programas de formación general de EFTP. Desarrollar DPC adecuado para perfeccionar el nivel de alfabetización de docentes y formadores. Adaptar el currículo para minimizar la exclusión de personas con alfabetización limitada. Emplear procesos flexibles de postulación (ej., verbal, entrevistas)
Poblaciones afectadas por crisis	Personas que han experimentado crisis (desastres naturales, crisis política o conflicto militar) que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad.	Trauma psicológico a causa del conflicto o crisis. Separación de la familia y/o comunidad. Alta movilidad (para personas desplazadas) Dinámicas sociales y/o culturales sensibles. Disrupciones previas en educación y formación.	Emplear formación orientada a la demanda según necesidades locales. Hacer que el contenido de la formación, horarios y enfoques sean sensibles al contexto local. Implementar programas de corto plazo/intensivos con objetivos claros. Seleccionar docentes y formadores provenientes de poblaciones objetivo. Incorporar habilidades de alfabetización y numéricas en la formación. Ofrecer apoyo adicional a las personas con trauma psicológico. Capacitar a docentes para manejar grupos diversos (a veces conflictivos).

## 5. Pilar tres: Innovación y progreso

En las economías modernas y dinámicas caracterizadas por necesidades laborales y cualitativas cambiantes, la promoción de la innovación tanto en la formación docente como en el aprendizaje en el aula es crucial para preparar a los docentes y formadores para utilizar prácticas pedagógicas innovadoras y empoderar a los estudiantes para que participen y se adapten a los cambios en el mercado laboral. Esto también es cierto para las economías en desarrollo, ya que las evidentes necesidades de capacitación de hoy pueden volverse obsoletas debido al proceso de desarrollo y modernización.

Al considerar la innovación en los sistemas de enseñanza y formación en EFTP, es útil distinguir tres estratos separados de innovación. En primer lugar, un programa o práctica innovadora puede no haberse intentado previamente, ya sea en EFTP, educación general u otros sectores. En segundo lugar, la innovación también incluye la emulación de prácticas empleadas en otros sectores no educativos de los sistemas educativos (o EFTP más específicamente). En tercer lugar, la innovación también puede concebirse como la transferencia de una práctica o programa educativo particular a un área geográfica donde todavía no se ha empleado. Tanto dentro como a través de los estratos antes mencionados, las innovaciones en los sistemas de preparación de docentes y formadores de EFTP se pueden clasificar en tres categorías: el uso de tecnologías emergentes en el lugar de trabajo, innovaciones pedagógicas y vínculos entre la capacitación y la industria.

### Recuadro 12: Adaptación de la innovación y la tecnología a la formación en EFTP, Países Bajos y Jamaica

En los Países Bajos, las tecnologías e innovaciones emergentes se incorporan a un sistema estructurado de formación docente mediante el uso de expertos de la industria como profesores invitados en las aulas de EFTP. Estos expertos son invitados a los centros de capacitación para compartir las últimas innovaciones y la tecnología que se utiliza en el lugar de trabajo.

En Jamaica, cada año se brinda un “período de licencia” para que los maestros de EFTP visiten las principales industrias y aprendan sobre nuevas tecnologías como parte de su desarrollo profesional.

Fuente: OIT 2012c.

### 5.1 Elemento clave siete: Tecnologías emergentes

El empleo de tecnologías emergentes en los programas de formación profesional, así como su incorporación en el desarrollo profesional docente es un componente crítico de los sistemas de formación docente en EFTP, especialmente si se tiene en cuenta la creciente demanda de capacidades tecnológicas en los mercados laborales. En términos de la provisión y administración de EFTP, es claro que muchos procesos pueden racionalizarse y hacerse más eficientes a través de la adopción de la tecnología apropiada. Los docentes y formadores también requieren las habilidades tecnológicas correspondientes para incorporarlas de manera significativa en los planes de estudio de los programas y proporcionar capacitación tecnológica conceptual y pragmática a los estudiantes, quienes a su vez se espera que empleen estas habilidades en el mercado laboral.

La importancia del desarrollo profesional continuo de las TIC, durante la tarea o fuera de ella, se ve acentuada para EFTP por la base tecnológica de gran parte de dicha formación, su complejidad y su naturaleza en constante evolución. El aprendizaje basado en las TIC es un ejemplo de ello. Los docentes y formadores se ven cada vez más obligados (por política o necesidad) a incorporar técnicas TIC en el aula o en enfoques de aprendizaje basados en Internet y para organizar el aprendizaje participativo con estudiantes “remotos” (a distancia) que pueden incluir un grupo más diverso en términos de edad, origen étnico y formación académica de lo que normalmente estarían acostumbrados a enseñar.

El “aprendizaje semi-presencial”, que incluye la combinación de elementos de aprendizaje a distancia con fases en clase para docentes y formadores ha hecho avances en la implementación

de los programas de EFTP, así como en el desarrollo profesional docente. La explotación de los nuevos enfoques requiere habilidades nuevas o mejoradas, y de ahí la importancia de la capacitación para hacer frente a estas demandas. En Hungría, las capacidades en las TIC son ahora un requisito para todos los docentes industriales y técnico-profesionales, con el apoyo de un programa especial de tecnología de la información en las escuelas de formación profesional, además de planes de estudios y formación para apoyar entornos virtuales de aprendizaje (CEDEFOP 2009: 95; ETF 2006).

Lo que cuenta específicamente como tecnología emergente en los sistemas de formación docente dependerá del contexto nacional y sub-nacional, y de la disponibilidad y el alcance de la tecnología en el mismo. Por lo tanto, no es intrínsecamente necesario que todo el sistema de formación docente en todos los contextos nacionales emplee la última tecnología de vanguardia en programas de formación de EFTP, sino que los proveedores de EFTP adopten tecnologías apropiadas para fines y resultados claros y bien definidos (para ejemplos de buenas prácticas en India, ver Recuadro 13). Además, se debe hacer hincapié en la adquisición de habilidades transferibles y el logro de una familiaridad general con las nuevas tecnologías, de modo que los docentes y los capacitadores puedan adaptarse a medida que evolucionen los nuevos requisitos y enfoques tecnológicos. Este enfoque requiere no solo familiarizar a los docentes y capacitadores con las nuevas tecnologías, sino también inculcar un espíritu de DPC en las carreras de los formadores.

### **Recuadro 13: Capacitación de formadores para satisfacer las demandas de la tecnología emergente en India**

Si bien las iniciativas a gran escala de capacitar a los formadores para satisfacer las demandas emergentes, como las competencias verdes, parecen ser limitadas en la India, existen algunos estudios de caso individuales y ejemplos de buenas prácticas.

*La Asociación de Mujeres que Trabajan por Cuenta Propia (SEWA):* SEWA ha desarrollado un Centro de Excelencia en el que ha formado un 'equipo de formadores expertos' que capacitarán a 200,000 miembros en competencias verdes y los ayudará a iniciar empresas verdes (Nanavarty, 2010).

*Gobierno de Gujarat:* El Gobierno de Gujarat, a través del Departamento de Ingeniería Civil en Birla Vishvakarma Mahavidyalaya, ofrece un programa de capacitación de cinco días para formadores sobre '*Tendencias Emergentes en Ingeniería Civil*'. Este curso cubre temas tales como los edificios de energía cero y el uso sostenible del agua. También abarca áreas técnicas específicas, como los nuevos métodos geotécnicos, sistemas de transporte rápido masivo en áreas urbanas y el uso de cenizas volantes y otros materiales de desecho (Gobierno de Gujarat, 2011).

Fuente: Manipal City and Guilds 2012.

## **5.2 Elemento clave ocho: Innovaciones pedagógicas**

La formación de docentes profesionales no es como empujar las competencias a través de un embudo, suponiendo que saldrán por el otro extremo docentes de EFTP preparados. Por el contrario, es un proceso pedagógico continuo que se puede iniciar, discutir, apoyar, desafiar, acompañar, en otras palabras, apoyar de forma pedagógica y didáctica todo el tiempo. Por lo tanto, los siguientes principios deberían guiar las innovaciones pedagógicas (Axmann 2002):

- El aprendizaje en las escuelas de formación profesional siempre debe estar relacionado con el trabajo real y la experiencia de vida de los estudiantes;
- Aprender a ser un docente de formación técnico-profesional es una experiencia única para todos y requiere ejercicio y reflexión permanentes;
- Aprender a convertirse en docentes de EFTP exige métodos de enseñanza para adultos y se basa en el aprendizaje entre iguales, el trabajo en equipo mediante altos niveles de auto-organización y las responsabilidades individuales;
- El aprendizaje se centra fuertemente en las competencias curriculares-didácticas, las competencias metodológico-comunicativas y las competencias pedagógico-sociales.

Los planes de estudios vocacionales, que en muchos países tienden a ser preparados y establecidos por funcionarios gubernamentales con poca o ninguna exposición al mundo del trabajo, representan otro punto débil en la cadena de aprendizaje. Peor aún, los planes de estudio adoptados con anterioridad a menudo se amplían mediante la incorporación de nuevos contenidos sin actualizar o eliminar el material obsoleto e irrelevante. Por lo tanto, la brecha entre el sistema de capacitación de EFTP y las necesidades y oportunidades de empleo se sigue ampliando cuando se define la pregunta sobre “¿qué capacidades incluir en la formación?” mediante sistemas de circuito cerrado de proveedores de capacitación (Axmann 2004).

Además, sigue existiendo una tendencia fuerte y casi omnipresente, particularmente en los países en transición y en desarrollo, a equiparar la enseñanza y la formación en EFTP únicamente con conferencias de los docentes. Sin embargo, este es a menudo el medio menos adecuado para preparar a los participantes para el aprendizaje permanente en economías modernas y mercados laborales complejos donde los nuevos problemas y los requisitos del trabajo y las destrezas aún desconocidas requieren una resolución de problemas continua sin apoyo externo. Esto subraya nuevamente el papel crítico que desempeña el trabajo en equipo y la capacidad de auto-aprendizaje para las respuestas presentes y futuras en el lugar de trabajo. La apertura de la caja de métodos pedagógicos en EFTP y la aplicación efectiva de nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, podrían ser un medio de liberalización del aprendizaje para docentes y formadores. También ofrece una forma mucho más relevante y efectiva de adquirir competencias que es apreciada por las empresas, los estudiantes, los docentes, los formadores y los sindicatos, precisamente por su pertinencia y validez para la transición desde las instituciones de EFTP al trabajo.

Un ejemplo reciente son las academias de capacitación docente llamadas *Centros de Capacitación Regional (ROC)*, en los Países Bajos, que proporcionan 60 horas de escolaridad y mejora profesional cada año para mantener al día el conocimiento y las habilidades de los maestros (OIT 2012c). Estas academias priorizan la actualización de las habilidades pedagógicas y el conocimiento conceptual de los docentes sobre las habilidades profesionales prácticas. Conceptualmente, el movimiento de las academias ROC considera que la calidad de los docentes es responsabilidad del empleador (es decir, las instituciones educativas), pero que también es del interés de los docentes mantener actualizados sus intereses profesionales.

En México, la reciente reforma del Bachillerato Tecnológico (BTe), implementada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE y la *Secretaría de Educación Pública (SEP)* del Gobierno de México, introdujo cambios sustanciales en los métodos pedagógicos empleados en el aula por docentes y formadores, entre otros áreas (OECD-CERI 2009b). La reforma se centró en los cambios curriculares, pasando de la óptica de los insumos hacia los resultados del aprendizaje, así como en capacitar a los formadores en enfoques de enseñanza centrados en el alumno. Además de estas innovaciones, la reforma nacional introdujo métodos más sólidos de evaluación y apoyo para docentes y formadores. Los recuadros 14 y 15 destacan otros ejemplos de innovaciones pedagógicas en EFTP de Zambia y Serbia.

#### **Recuadro 14: Zambia: Innovación curricular a través de la autonomía institucional**

Hace una década, el Gobierno de Zambia cambió su función de proveedor de capacitación a financiador, regulador y coordinador. Como parte de la reforma, el Gobierno transfirió el control de las instituciones públicas de capacitación a los consejos de administración autónomos, como parte de una devolución más amplia de la autoridad por parte del gobierno central hacia las autoridades locales. Los nuevos consejos de administración recibieron la responsabilidad de las decisiones sobre los planes de estudios, el mantenimiento de los estándares de capacitación establecidos por la autoridad de EFTP (TEVETA) y la administración institucional. Los miembros del personal de las instituciones públicas de capacitación fueron excluidos de la nómina del gobierno, aunque el Gobierno acordó seguir pagando por un período de dos a tres años los sueldos de los miembros del personal que optaron por seguir trabajando en las juntas de administración autónomas. A partir de entonces, se esperaba que las instituciones de capacitación anteriormente públicas compitieran por el financiamiento sobre la base de la calidad, la relación costo-eficacia y la capacidad de respuesta a la demanda.

Fuente: Johanson y van Adams 2004.



### Recuadro 15: Serbia: Promover la innovación pedagógica a través de la reforma de EFTP

En los últimos años, el Ministerio de Educación de Serbia (MoE) ha empezado a reformar un programa de formación técnica y pedagógica tradicionalmente universitario para futuros profesores de EFTP con poca o ninguna experiencia laboral no académica previa a la docencia, en las más de 300 escuelas de EFTP en Serbia, en estrecha colaboración con la UE y con otros socios bilaterales.

Las reformas incluyeron la introducción de un nuevo sistema de formación docente en el trabajo, que se ofreció esporádicamente hasta el año 2000. En 2006 y 2007 se estableció un amplio programa de formación docente en el trabajo en tres sectores de EFTP (procesamiento de madera, gastronomía y turismo, y tecnología de la información) y ocho cursos ocupacionales específicos que consisten en cursos generales sobre pedagogía y didáctica en la formación profesional, capacitación para instructores de EFTP sobre sectores específicos y pasantías organizadas para los docentes en esos tres sectores. Las reformas del MoE se centraron en nuevos y mejores métodos de enseñanza de EFTP, mayor atención a la innovación, recaudación de fondos, mejora de las comunicaciones y las relaciones entre las escuelas y sus "clientes" (empresas locales, municipalidades locales, bolsas de trabajo y servicios de empleo, padres, estudiantes y otras partes interesadas regionales).

La inserción laboral, la orientación laboral (incluidos los estudios de seguimiento), el análisis de las competencias y las necesidades de capacitación, así como del mercado regional de trabajo también formaron parte del enfoque de la reforma. Más de 1.000 profesores de EFTP de un total de aproximadamente 15,000 docentes de EFTP en Serbia han recibido capacitación en el marco de este programa basado en un paquete de 27 días de capacitación docente en el trabajo. Estos fueron desarrollados y llevados a cabo conjuntamente por más de 40 formadores expertos que ahora se desempeñan como un grupo de formadores de profesores experimentados de EFTP en Serbia y trabajan muy de cerca con el Ministerio de Educación y el centro nacional de EFTP.

Fuente: Ministerio de Educación, República de Serbia 2010.

### 5.3 Elemento clave nueve: Competencias básicas de los docentes y formadores

El papel de los docentes y formadores en EFTP ha evolucionado significativamente en los últimos años a medida que la innovación y las nuevas tecnologías redefinen el mundo del trabajo. Sus roles y responsabilidades han sido redefinidos, requiriendo que los docentes y formadores combinen muchos elementos profesionales con aquellos de los actores activos en EFTP (CEDEFOP 2009, ETF, 2006, Grootings y Nielsen 2005, OCDE-CERI 2009a). Además, los docentes y formadores tienen el desafío de pasar de los roles tradicionales como profesores de conocimientos expertos en un dominio específico a los de facilitadores y formadores de los procesos de aprendizaje en el desarrollo de habilidades (Grootings y Nielsen 2005: 13). Estas transiciones también requieren que los programas de capacitación docente se adapten al cambio a través de nuevas políticas y estructuras a fin de preparar a los capacitadores para sus roles nuevos y en constante evolución.

Equilibrar la oferta de habilidades con la demanda en el mercado laboral constituye una de las cuestiones fundamentales en la política de desarrollo de competencias. Históricamente, sin embargo, dado que el cambio económico y tecnológico se aceleró en todo el mundo en la década de 1980, la incapacidad de la mayoría de los sistemas de EFTP para responder adecuadamente a estos desafíos puede verse principalmente como un desajuste importante de las competencias debido a una orientación insuficiente de la demanda en EFTP. Esto es aún más problemático, ya que la demanda de mano de obra calificada ha aumentado significativamente como resultado de la globalización, los cambios en la tecnología, la organización del trabajo, las nuevas políticas de desarrollo, incluida la transición hacia una economía baja en carbono y las recientes crisis financieras internacionales y la posterior recesión en muchos países.

En este entorno actual, muchos observadores sostienen que se necesitan diferentes conjuntos de habilidades individuales. Una combinación de habilidades más completa incorpora muchas habilidades genéricas, como la capacidad de pensar de forma lógica, planificar con precisión, anticipar dificultades y ser innovador y creativo para desarrollar y actualizar las "capacidades y habilidades necesarias que permitan a las personas ser empleados productivamente para lograr su realización personal y el bienestar común" (OIT 2008b: 9). Esta combinación de habilidades

equipa a las personas de forma de estar mejor preparadas para el mundo del trabajo y aumenta las posibilidades de mayores oportunidades de empleo e ingresos para todos los ciudadanos, lo que resulta en un buen nivel de vida y progreso social. Existe un aumento en la demanda de mano de obra más calificada, con trabajadores más autónomos, adaptables y multifuncionales. Pero la pregunta sigue siendo: ¿qué incentivos se pueden establecer para alentar a los proveedores de formación a organizar la capacitación en torno a este mercado laboral mejorado y con una orientación social?

El concepto de capacitación en EFTP basada en competencias tiende a poner más énfasis en la noción tradicional de habilidades (ver Recuadro 16), que son en gran parte de naturaleza técnica y presuponen que la formación docente inicial y continua se centra principalmente en el conocimiento de la materia.

### Recuadro 16: ¿Qué es la capacitación basada en competencias?

Cuando se pregunta a los capacitadores vocacionales por qué capacitan a las personas sobre lo que los capacitan, algunas respuestas honestas pueden ser similares a las siguientes: esto es lo que los maestros y formadores profesionales conocen mejor, o cómo disfrutaban personalmente de capacitar a las personas, o porque esto es lo que encontraron en los libros de texto relevantes.

Para la capacitación basada en competencias (CBC), sin embargo, la respuesta probablemente sea que esto se enseña porque es lo que más necesitan los estudiantes para acceder al trabajo decente en el lugar de trabajo, tanto de forma inmediata como más tarde en su vida laboral. Esto pone de relieve el hecho de que la CBC debe ser pertinente para el mercado laboral y el trabajo resultante ser realmente decente. Ambos aspectos están en el núcleo de CBC.

La CBC tiene como objetivo adquirir niveles de competencia pre-especificados en un campo u ocupación determinado. Esto se hace enseñando a los estudiantes una serie de “competencias” o actividades laborales designadas y realizadas con un estándar específico bajo condiciones específicas. La evaluación se basa en la capacidad del alumno para dominar la/s competencia/s requerida/s dentro de un curso específico. Una vez que un alumno ha demostrado con éxito el dominio de una competencia específica, puede avanzar a la siguiente competencia. Las competencias en un enfoque de CBC pueden ser abundantes y superar fácilmente 100 o incluso diferentes niveles en una sola ocupación.

Cuatro características esenciales de los sistemas de CBC son las siguientes:

- Los criterios que se utilizarán para evaluar los logros y las condiciones bajo las cuales se evaluarán los logros se establecen explícitamente y se hacen públicos con anticipación.
- El programa de instrucción posibilita el desarrollo y la evaluación de cada una de las competencias especificadas de forma individual.
- Los participantes progresan a través del programa de instrucción a su propio ritmo demostrando el logro de las competencias especificadas.
- En la educación y la formación profesional, se considera que las personas son competentes cuando pueden aplicar sus conocimientos, destrezas y actitudes, denominadas KSA por su sigla en inglés, para completar con éxito las actividades laborales según los estándares de desempeño esperados en el lugar de trabajo.

Fuente: Knapp 2013.

Por el contrario, muchos empleadores le dan más importancia a la competencia general de las personas y especialmente a su capacidad para comunicarse, resolver problemas y trabajar en equipo, además de las habilidades técnicas, como parte de un paquete de habilidades integrales. Sin embargo, en muchos países, la mayoría de las habilidades adquiridas durante la formación de EFTP son demasiado limitadas y carecen de contexto general, mientras que las competencias adquiridas a lo largo de la vida laboral se desarrollan muy a menudo en el trabajo, tanto en la economía formal como en la informal. Sin embargo, existen buenas prácticas, como SENAI en Brasil (ver Recuadro 17).

### Recuadro 17: Desarrollo de docentes, técnicos y gerentes en el SENAI en Brasil

El Servicio Nacional de Capacitación Industrial (SENAI) de Brasil reconoce que el desarrollo de docentes, técnicos y gerentes en EFTP es una parte esencial de los programas profesionales modernos. Como tal, los programas de capacitación docente ofrecen cursos de capacitación previa al empleo y desarrollo profesional que comprenden aptitud técnica y pericia pedagógica. SENAI promueve la evaluación continua y la capacitación de los docentes de EFTP de la siguiente manera:

- Implementación de una Planificación Estratégica que incluye un sistema CMI (cuadro de mando integral) y una secuencia Planificación – Ejecución – Evaluación – Actuación (en inglés, PDCA, Plan-Do-Check-Act) hasta el aula.
- Un programa para aumentar la calidad de la educación que incluye: 1) programas pedagógicos; 2) E-programas de aprendizaje para docentes; 3) -programas educativos orientados a las destrezas; y 4) evaluación continua del desempeño de los estudiantes y del proceso de enseñanza-.
- Inclusión digital -Este programa tiene como objetivo garantizar la alfabetización informática y el acceso a medios de comunicación, software y aplicaciones.

Fuente: [www.senai.br](http://www.senai.br) [consultado el 20 de mayo de 2015]

Además, la aplicación más eficaz de la EFTP, así como la evaluación de sus resultados funcionales mediante la cooperación en los sistemas de EFTP entre las empresas y las escuelas y con otras partes interesadas, aún está lejos de aplicarse y hay margen para el crecimiento. El compartir la responsabilidad con las partes interesadas en el empleo, especialmente en lo que respecta a la certificación, la medición de la orientación hacia los resultados del aprendizaje y un mejor reconocimiento del aprendizaje previo aún puede mejorarse mucho (Allais et al 2009;).

En cambio, en muchos países, la EFTP y las políticas vigentes del mercado de trabajo no siempre facilitan la transición de la escuela al trabajo, lo que perjudica a los jóvenes, especialmente en cuanto a lograr un buen inicio en la vida laboral. Para que los sistemas de EFTP sean más flexibles y receptivos a las nuevas demandas de habilidades, que tienden a ser difíciles de prever y cada vez más diversificadas, deben existir ciertos incentivos para las partes interesadas en el sistema de capacitación, así como para los responsables de la planificación del empleo y la toma de decisiones. Este último incluiría a los servicios de empleo, una institución del mercado laboral que es un vínculo crucial entre la capacitación brindada, los requisitos laborales y la respuesta a las condiciones del mercado laboral, por lo tanto también para docentes/formadores y estudiantes, a fin de tomar decisiones informadas en la dinámica de enseñanza/capacitación. En consecuencia, la pregunta clave es: qué tipo de reformas se necesitan para abordar la falta de cooperación y crear mayores sinergias entre los productores de desarrollo de competencias y los empleadores, tanto públicos como privados, de forma que la transición de la educación y la formación al empleo sea más receptiva a las necesidades del mercado laboral. Al hacerlo, las cuestiones de género también deben ser consideradas; la evidencia de las encuestas de transición de la escuela al trabajo de la OIT muestra que en varios países las mujeres jóvenes tienen una transición a la vida laboral más prolongada y difícil que los hombres jóvenes (Matsumoto y Anciano 2010). Al menos un conjunto de respuestas se brindó en un reciente foro de diálogo sobre políticas de la OIT acerca de estrategias de capacitación sectorial.

## 6. Pilar cuatro: Representación y comunicación

El Comité Mixto OIT/UNESCO de Expertos en Docencia (CEART) ha denominado el diálogo social que conduce a mejorar las condiciones de trabajo como “el pegamento para una reforma educativa exitosa”, ya que permite a los docentes utilizar las habilidades aprendidas a través de la capacitación. El CEART define el diálogo social en educación basado en los conceptos de la OIT: “Se entiende por diálogo social todas las formas de intercambio de información, consulta y negociación entre las autoridades educativas, públicas y privadas, y los docentes y sus representantes democráticamente elegidos en las organizaciones de docentes” (OIT/UNESCO 2003: 6-7). El objetivo principal del diálogo social es promover la creación de consenso y la participación democrática entre los principales interesados en el mundo del trabajo, de modo que las condiciones de trabajo se mejoren mediante procesos inclusivos y transparentes.

La definición de buenas políticas y modos de entrega de EFTP y estrategias de habilidades que cumplan con las expectativas de un país para los objetivos de desarrollo sostenible, especialmente en tiempos de grandes cambios, se ve reforzada por mecanismos de diálogo social fuertes y eficaces (OIT 2008a: 1; 2008c: 9-10; 2009a: 8). Los mecanismos basados en el tripartismo –gobiernos, empleadores/empresas y sus organizaciones y trabajadores/sindicatos– permiten una expresión institucionalizada de intereses y puntos de vista que ayudan a configurar políticas y estrategias más estrechamente vinculadas al mundo del trabajo al que contribuye la EFTP. También crean un importante apoyo político y financiero para EFTP. Este equilibrio entre diferentes puntos de vista a través del intercambio del diálogo social, combinado con la participación de los proveedores de EFTP –instituciones públicas y privadas, investigadores, docentes y capacitadores– contribuye a alinear la política y la práctica y evita que el predominio de los intereses de cualquiera de los actores desvíen la política del interés general.

Los principales elementos del diálogo social en los sistemas de preparación de docentes y formadores de EFTP incluyen mecanismos tradicionales de diálogo social (por ejemplo, la negociación tripartita de términos y condiciones de empleo, el desarrollo de políticas, la planificación estratégica y la implementación), conocimiento de los interesados sobre los derechos y responsabilidades laborales, y mecanismos de intercambio de conocimientos.

### 6.1 Elemento clave diez: Diálogo social

Sin una participación plena de los docentes y sus organizaciones, que son los principales responsables de implementar la reforma en los aspectos clave de los objetivos y las políticas educativas, los sistemas educativos tienen dificultades para lograr la plena realización de las reformas. En su revisión de 2009 sobre el estado del diálogo social en la educación, el CEART concluyó que, sobre la base de las encuestas internacionales revisadas, se ha avanzado en los últimos años, pero el ejercicio del diálogo social abarca toda la gama, desde altamente positivo hasta muy limitado o no existente dependiendo del país y la región, a pesar de que se puede demostrar que tiene un impacto positivo en la gobernanza educativa. Además, el CEART observó que las presiones sobre los sistemas educativos en tiempos de crisis económica se abordan mejor a través de mecanismos de diálogo social a nivel nacional e internacional (OIT/UNESCO 2010: 2), haciéndose eco de las conclusiones de los mandantes tripartitos de la OIT señalados anteriormente en el marco del Pacto Mundial para el Empleo.

Hay poca evidencia para sugerir que el panorama sea diferente en EFTP. Especialistas en EFTP en países europeos y países vecinos han descrito un proceso en el que el cambio suele ser “algo ‘hecho a’ los docentes en lugar de “algo ‘hecho con’ ellos”, y han pedido a los docentes y formadores que participen más plenamente como partes interesadas en las decisiones de reforma de EFTP (Grootings y Nielsen 2005: 11-14, 32). Incluso en los países europeos, muchos con una tradición dinámica de diálogo social y marcos institucionales fuertes, la participación de los docentes y capacitadores de EFTP en la toma de decisiones institucionales o de sistemas de EFTP varía enormemente. Se ven obstaculizados, por ejemplo, por la posición minoritaria de docentes/organizaciones de EFTP dentro de un sindicato de docentes unificado, o por cuestiones

de capacidad relacionadas con el tamaño y los recursos. También hay poca evidencia de que los docentes desempeñen un papel significativo a través de las asociaciones profesionales,<sup>26</sup> otra forma colectiva de representación (Parsons et al 2009: 120, 123). La importancia de tales asociaciones y foros de intercambio entre profesionales de EFTP se examina en mayor detalle a continuación.

Sin embargo, existe un consenso general de que el diálogo social es vital para la formulación e implementación de una política saludable de EFTP. El diálogo social debería funcionar tanto en la política general como en cuestiones operacionales de EFTP involucrando a los interlocutores sociales, y dentro de los sistemas y las instituciones de EFTP entre los empleadores nacionales o institucionales, como consejos escolares y sindicatos que representan a docentes y formadores.

La diversidad de las experiencias nacionales implica diversidad en los marcos o procesos para el diálogo social en EFTP. Los docentes y formadores de EFTP pueden y deben utilizar la negociación colectiva como una herramienta valiosa para negociar una variedad de cuestiones relacionadas con las condiciones de trabajo. El diálogo social sectorial es cada vez más crucial para alinear las operaciones de EFTP con las necesidades del mercado laboral nacional o local. Los ejemplos positivos de organismos nacionales, sub-nacionales o sectoriales para el diálogo social sobre políticas y prácticas de EFTP son numerosos e incluyen:

- comisiones/consejos consultivos tripartitos sobre estrategias, políticas, cualificación, evaluación y estándares de capacitación y planes de estudio de EFTP;
- consejos de capacitación industrial o consejos/comisiones sobre habilidades para identificarlas y asesorar acerca del desarrollo de la fuerza de trabajo y las necesidades al respecto; y
- comisiones/consejos tripartitos para administrar fondos de capacitación, asesorar sobre incentivos fiscales gubernamentales o desarrollar herramientas de intervención específicas en el mercado laboral, especialmente para jóvenes y grupos de población económica o socialmente desfavorecidos.

Esos órganos se basan en el diálogo social tripartito y, en muchos casos, están financiados por los gobiernos e involucran plenamente a los interlocutores sociales en sus funciones operativas o de asesoramiento sobre políticas.

El diálogo social eficaz depende del reconocimiento de su importancia por todas las partes interesadas, el respeto de los derechos y principios de libertad sindical, organización y participación en la toma de decisiones de los interlocutores sociales, tal como se establece en las normas internacionales del trabajo y en los estándares internacionales sobre docentes, marcos o procesos institucionales debidamente financiados y respaldados, y asistencia cuando sea necesario para crear y mantener la capacidad de las partes interesadas de EFTP para participar de manera significativa en el diálogo social.

Cuando las instituciones o los marcos de diálogo social se insertan efectivamente en la cultura institucional de un país, pueden proporcionar estabilidad en políticas y prácticas sobre cuestiones de EFTP que trascienden los cambios políticos a corto plazo y/o ayudan a gestionar condiciones económicas difíciles creadas por medidas de ajuste, por ejemplo. Los intercambios internacionales de información y la asistencia financiera y técnica pueden contribuir a establecer instituciones y marcos de diálogo social más sostenibles especialmente en las naciones pequeñas y en desarrollo.

El alcance del diálogo social sobre cuestiones de EFTP es amplio, al menos en muchos países de ingresos altos, y varían desde asesoramiento hasta decisiones sobre políticas, organización, gobernanza y financiación de EFTP en general. La OCDE (OECD-CERI 2009a: 42, 100-101) ha constatado la participación de los interlocutores sociales en forma de asesoramiento o toma de decisiones sobre cuestiones de EFTP (currículos, contenido y duración de la formación, evaluaciones de competencia y cualificación, exámenes y acreditación del aprendizaje) en la mitad de sus países miembros encuestados en 2009, aunque el compromiso con respecto a la

<sup>26</sup> Las asociaciones profesionales se diferencian de los sindicatos de docentes en que son grupos de intereses especiales que comparten inquietudes, intercambian materiales de enseñanza, organizan talleres y publican artículos y revistas.

gestión del cambio y la innovación parece menos sólido (Parsons et al., 2009). Algunos países han ampliado el diálogo social nacional sobre EFTP o políticas y medidas de competencias al nivel regional o sectorial.<sup>27</sup>

Fuera de los países miembros de la OCDE, la participación de los interlocutores sociales en cuestiones de EFTP a través del diálogo social parece ser menos común, en gran parte debido a marcos institucionales más débiles.<sup>28</sup> En Túnez, se ha implementado un componente de desarrollo estratégico y políticas que involucran a los interlocutores sociales en la gestión de la formación profesional y la entrega de calidad (Nielsen y Nikolovska 2007: 43). El Gobierno de Sudáfrica lanzó una consulta nacional con los interlocutores sociales y proveedores de formación sobre una nueva estrategia de competencias en 2010 que requiere un mayor papel de las empresas y la mano de obra en el país en forma de un “compromiso demostrable de alto nivel... al más alto nivel” antes de que se aprueben los planes de habilidades sectoriales formulados por las Autoridades Sectoriales de Educación y Capacitación (SETA, por su sigla en inglés) (RSA 2010: 8). A pesar de las debilidades actuales en un gran número de países, a medida que crezca la centralización del desarrollo de habilidades y la provisión de EFTP en las agendas de políticas nacionales, también aumentará la probabilidad de una mayor participación de los interlocutores sociales, siempre que haya voluntad política, mecanismos institucionalizados y el apoyo necesario para la creación de capacidades para que los interlocutores sociales participen de manera significativa. En la Conferencia Internacional del Trabajo de 2002 se adoptó un consenso sobre los requisitos previos básicos para el diálogo social (OIT 2002).

### *Diálogo social para conformar la capacitación del cuerpo docente y el desarrollo profesional continuo (DPC)*

En una serie de cuestiones centrales de la mejora de la EFTP – formación inicial del profesorado, sistemas de calificación más sólidos, evaluación y DPC para mantener las competencias profesionales– los mecanismos de diálogo social informal o formal parecen funcionar en un grupo diverso de países, aunque no universalmente. La implementación de las directrices del marco de competencias (competencias, estándares y evaluaciones) para los docentes de EFTP en los Países Bajos se benefició de insumos de base en los que los sindicatos de docentes holandeses, en conjunto con otras agrupaciones profesionales de docentes, formaron una organización profesional abierta, la SBL (Asociación para el calidad profesional de los docentes) para comentar y, en consecuencia, ampliar el compromiso de los docentes (profesionales) en la configuración del marco. Por otro lado, el pequeño tamaño y la capacidad reducida de la asociación de docentes profesionales de Estonia formada en 2004 parecen haber impedido un papel activo en el programa de reforma orientado principalmente a la profesionalización de la estructura de formación docente de EFTP (fortalecimiento de una base pedagógica débil y falta de enfoque en prácticas centradas en el alumno). En Grecia, hace unos años, se formó una asociación de docentes de tecnología para proporcionar una voz distintiva a la hora de influir en la política de EFTP y en cuestiones de desarrollo profesional con miras a mejorar también la situación de los docentes; se percibió que fue influyente en las discusiones que condujeron al decreto ministerial sobre el nuevo sistema de acreditación para formadores de EFTP en 2007 (Parsons et al., 2009: 122-123).<sup>29</sup>

### *Diálogo social sobre el empleo y las carreras en EFTP*

En consonancia con las normas internacionales del trabajo y las Recomendaciones relativas al estatuto de los docentes, el diálogo social en el trabajo adopta muchas formas, de las cuales la negociación, a menudo en forma de negociación colectiva, es la expresión más elevada, ya que representa un acuerdo vinculante logrado frecuentemente mediante negociaciones difíciles y

<sup>27</sup> Véase el Anexo 9 para ejemplos breves de países sobre el diálogo social en EFTP discutidos en el Foro de Diálogo Global de la OIT 2011. Véase también el Anexo 10 para los mecanismos de diálogo social en EFTP y desarrollo de habilidades en los países miembros de la OCDE.

<sup>28</sup> Brasil es una excepción notoria con el altamente desarrollado SENAI y sus sistemas relacionados.

<sup>29</sup> La información disponible no permite un análisis detallado de los mecanismos de diálogo social dirigidos a los problemas profesionales de los docentes en países fuera de Europa. No hay razón para considerar que esté ausente en otros países de ingresos altos, medios o bajos, particularmente aquellos con mecanismos establecidos que permiten ese diálogo, pero la evidencia disponible sobre el tema resulta insuficiente.

concesiones. La negociación colectiva o su equivalente de negociación en otros marcos jurídicos puede coexistir en la educación con formas consultivas de diálogo social sobre la política educativa, además de su uso bien conocido para determinar los términos y condiciones de empleo. Por ejemplo, los convenios colectivos han servido para concretar un consenso acordado sobre las reformas que vinculan los términos de empleo, las carreras y el desarrollo profesional. Un convenio nacional de negociación colectiva ya vigente en Bulgaria en 2007 y renegociado en 2008, que abarca a todos los docentes hasta el nivel secundario, incluye disposiciones para el DCP. También garantiza el derecho de los sindicatos de docentes y de los empleadores a recibir información preliminar del Ministerio de Educación sobre los recortes propuestos en los puestos docentes, antes de discutir las oportunidades para los formadores sujetos a despidos, de adquirir calificaciones adicionales que faciliten su redistribución en la educación (ETUCE2009). : 47).<sup>30</sup>

La seguridad y la permanencia en el empleo, importantes para las cuestiones de libertad académica, responsabilidad profesional y estabilidad en entornos de aprendizaje (OIT/UNESCO, 1966, 2007, 2010, UNESCO 1997), pueden levantar barreras a las reformas si los sistemas de EFTP no fomentan y reconocen la voluntad y la capacidad de los docentes y formadores para adaptarse al cambio. Por lo general, después de dos o tres años de enseñanza, el personal de EFTP en instituciones públicas tiene una contratación vitalicia si cumplen con los criterios establecidos. Sin embargo, estas garantías se ayudan acompañándolas de sólidos sistemas de evaluación para garantizar el respeto de los estándares profesionales y una cierta medida de responsabilidad con respecto a las normas institucionales y las expectativas de los estudiantes a fin de fortalecer los buenos entornos de enseñanza y aprendizaje. Esta es un área en la que la participación de docentes y formadores a través de sus organizaciones para diseñar y poner en práctica medidas de evaluación y rendición de cuentas ayuda a lograr el equilibrio adecuado.

Una estrategia sobre el desarrollo de las capacidades y el aprendizaje permanente preparada por los representantes de los empleadores para el G20 en 2010 puso de relieve la importancia de las contribuciones de los empleadores a las políticas públicas, en particular: proporcionar formación; fomentar políticas que relacionen la educación y la capacitación con las necesidades del mercado laboral; alentar y apoyar el aprendizaje permanente; y mantener la relevancia del aprendizaje continuo a través de la educación y la capacitación a través de una constante evaluación y mejoras del sistema. La estrategia requiere: que los gobiernos creen más escuelas y opciones de educación y formación profesional dentro de las escuelas convencionales, mejor integradas en los sistemas educativos con puentes a las universidades; más aprendices basados en la empresa; participación activa de las empresas en programas de educación y formación profesional mediante asesoramiento industrial, prácticas laborales y participación en consejos de administración; alianzas público-privadas para maximizar el uso de recursos y experiencia, especialmente en países en desarrollo; y más investigación sobre la formación profesional como base para las políticas orientadas al futuro (IOE y BIA 2010: 3).

En cuanto a la participación de los representantes de los trabajadores en la planificación y aplicación de EFTP, su competencia y su capacidad dependen en gran medida de la fuerza del movimiento laboral, pero los casos demuestran que pueden desempeñar un papel muy activo, especialmente en los sistemas de EFTP de Europa y otros Países de la OCDE (Egger y Sengenberger 2003, OECD-CERI 2009a). Los sindicatos han pedido que las políticas gubernamentales incluyan un enfoque claro en la formación profesional, un elemento esencial para asegurar la plena participación en el trabajo y la vida de los trabajadores jóvenes en particular; los organismos internacionales de desarrollo y los bancos para priorizar el apoyo a la formación profesional para los trabajadores jóvenes; y sindicatos para hacer campaña por la transición del sistema educativo al trabajo y la participación sindical en actividades educativas durante los últimos años escolares (CSI 2010: 2). La organización internacional de docentes, Education International (EI), ha destacado que los gobiernos deberían invertir en educación y formación profesional como parte de la respuesta a la crisis económica mundial, creando más oportunidades, no menos, de formar a jóvenes, mejorar la capacidad de la fuerza de trabajo actual y alentar el aprendizaje permanente en toda la sociedad (EI 2009). Sin embargo, al igual que con los empleadores y las

<sup>30</sup> La mayoría de los acuerdos de negociación colectiva entre las autoridades educativas locales o provinciales/estatales y los sindicatos de docentes en Canadá y los Estados Unidos incluyen algunas disposiciones sobre carreras, DPC y asuntos relacionados.

empresas, se requieren mayores esfuerzos para involucrar a los sindicatos en el diseño activo de las políticas de EFTP mediante el diálogo social.

De importancia para el futuro de un sistema de EFTP saludable que pueda adaptarse a los desafíos nuevos y recurrentes será el alcance de las soluciones negociadas sobre las condiciones del lugar de trabajo que apuntalan y refuerzan tanto las reformas sistémicas como la excelencia en la enseñanza y la capacitación. En ese sentido, la experiencia de las soluciones negociadas para las decisiones difíciles sobre cómo reducir los déficits presupuestarios provocados por la recesión económica no ha sido alentadora. Las situaciones recientes en los países apuntan a una falta general de negociaciones, e incluso en algunos casos, la negativa a negociar empleos docentes, salarios y reducciones de pensiones que han marcado a los países europeos (por ejemplo, Grecia, Hungría, Irlanda, Letonia, Rumania) y algunos otros desde 2009 (ver en OIT 2009f una encuesta anterior). Por el contrario, en apoyo a las reformas del sistema de educación superior de Sudáfrica emprendidas en 2006, el Consejo de Educación y Relaciones Laborales (ELRC) ha liderado los acuerdos de transferencia de personal a nuevos institutos de educación superior y capacitación, así como acuerdos sobre remuneración, carreras, calificaciones y medidas de retención de docentes (Recuadro 18).

#### **Recuadro 18: Sudáfrica: Negociación de las condiciones de EFTP para apoyar la reforma**

El Consejo de Relaciones Laborales de Educación (ELRC) de Sudáfrica proporciona un foro para consultas y negociaciones sobre cuestiones laborales, incluida la educación y la capacitación, entre los empleadores de educación nacional y regional y los sindicatos de docentes del país, y se lo cita frecuentemente como un modelo institucional de buena práctica en el continente africano. Para apoyar la reestructuración de los 150 colegios técnicos de la época del apartheid en 50 institutos superiores de educación y formación, la introducción de un nuevo plan de estudios, enfoques de aprendizaje y otras reformas para una economía moderna, el ELRC negoció acuerdos sobre transferencias de personal en 2007. En el contexto de un importante desafío para atraer y retener a profesores calificados, en particular los de especialidades, ha continuado ese trabajo estableciendo una unidad de negociación especial dentro del ELRC para profesores de la Educación Superior, y creando un grupo de trabajo de empleadores –el gobierno y representantes de la Asociación de Empleadores Universitarios– y sindicatos de docentes, para desarrollar un marco de una nueva estructura salarial para la trayectoria de carrera de los profesores; medidas para mejorar las calificaciones de los profesores a través de la capacitación y el desarrollo; y un nuevo sistema de gestión del rendimiento y recompensa para los profesores.

Fuente: ELRC <http://www.elrc.org.za/>

#### *EFTP y el diálogo social transnacional*

Aunque es incipiente, el enfoque tradicional del diálogo social en materia de educación dentro de los marcos nacionales también podría ampliarse en el futuro a niveles regionales o internacionales. Esto puede tomar la forma de simples intercambios de información dentro de un proceso específico de diálogo social sobre las reformas de la EFTP que, no obstante, pueden servir como importantes herramientas de aprendizaje de políticas. El ELRC de Sudáfrica organizó recientemente una visita de estudio internacional a varios países europeos y asiáticos en el marco de la iniciativa del país para revitalizar aún más el sector de la educación y la formación mencionado anteriormente. Los empleadores y los sindicatos visitaron países destacados por sus programas de educación superior y desarrollo de habilidades con el fin de aprender sobre los mecanismos institucionales para la educación y formación profesional, las estructuras de gobierno, la financiación, los programas y los estudiantes. Se hizo especial hincapié en aprender sobre políticas para revitalizar la profesión docente, incluidos los sistemas de recompensas que son más efectivos para proporcionar incentivos para una enseñanza altamente exitosa, para mantener excelentes maestros trabajando en las aulas y para proporcionar liderazgo educativo (ELRC 2010).



## 6.2 Elemento clave once: derechos laborales

Un requisito previo para un diálogo social eficaz y transparente es el conocimiento, tanto académico como práctico, de los derechos laborales y sus implicaciones pragmáticas para las relaciones laborales en un contexto particular. De hecho, el diálogo informado entre los interlocutores sociales no puede comenzar lógicamente sin una comprensión clara de los derechos vigentes que se han adoptado y aplicado (así como el alcance de su aplicación), los que se han adoptado pero siguen sin aplicarse y los que aún no se han adoptado. Tal conocimiento necesariamente incluye marcos internacionales (por ejemplo, convenios de la OIT, recomendaciones y normas internacionales del trabajo), legislación y políticas nacionales, y acuerdos locales entre las partes interesadas. En esas convenciones y legislaciones se debe encontrar información clara sobre: derecho a sindicalizarse y a protestar, derecho a licencia parental, familiar o por embarazo, horas de trabajo, pago de horas extras, seguro, pago por vacaciones, aviso de terminación y/o salario mínimo. Para los docentes y los formadores también deberían considerarse ciertos derechos, como la libertad frente a la discriminación, la libertad académica y la libertad de asociación (OIT 2012d: 87). Es responsabilidad del estado, así como de las administraciones de las escuelas, implementar condiciones de trabajo para los docentes y los formadores que mejoren al máximo esos derechos laborales.

También debe abarcar el conocimiento del contenido de los derechos laborales y la conciencia pragmática sobre los mecanismos de diálogo a través de los cuales este conocimiento puede ponerse en práctica. La falta de ese conocimiento es a menudo una causa importante de baja participación en el diálogo social por parte de los docentes y sus organizaciones, pero no puede incumbir únicamente a los docentes y formadores convertirse en expertos en derechos laborales, además de sus otras responsabilidades principales. Si los programas de formación docente de EFTP tienen cierta responsabilidad de inculcar un espíritu de diálogo social entre los formadores y facilitar los vínculos entre otros interlocutores sociales, también deberían incorporar los derechos y cuestiones laborales en los módulos de formación previa al empleo. Se debería alentar a los diseñadores de currículos de capacitación (que también deberían incluir docentes e instructores) a revisar las leyes laborales básicas y los derechos de los trabajadores, y recibir sugerencias prácticas sobre cómo pueden integrarse de manera significativa en los planes de estudio.

La OIT puede proporcionar esos servicios mediante asistencia técnica y capacitación que se pueden adaptar para los sistemas de capacitación docente en EFTP, como se destaca en el Recuadro 19.

### **Recuadro 19: Sensibilización sobre los derechos laborales y los marcos internacionales a través de la asistencia técnica y capacitación de la OIT**

Los funcionarios de la OIT u otros expertos ayudan a los países a abordar los problemas de la legislación y la práctica a fin de ajustarlos a las obligaciones que emanan de los instrumentos ratificados. Las formas de asistencia técnica incluyen misiones de asesoramiento y contacto directo, durante las cuales funcionarios de la OIT se reúnen con funcionarios del gobierno para discutir problemas en la aplicación de normas con el objetivo de encontrar soluciones, y actividades de promoción, incluidos seminarios y talleres nacionales, con el fin de crear conciencia sobre las normas, desarrollar la capacidad de los actores nacionales para utilizarlas y proporcionar asesoramiento técnico sobre cómo aplicarlas en beneficio de todos. La OIT también brinda asistencia en la redacción de legislación nacional acorde con sus estándares.

El Centro Internacional de Formación en Turín, Italia, ofrece formación sobre normas internacionales del trabajo para funcionarios gubernamentales, empleadores, trabajadores, abogados, jueces y educadores jurídicos, así como cursos especializados sobre normas laborales, mejora de la productividad y desarrollo empresarial, normas internacionales del trabajo y globalización y los derechos de las mujeres trabajadoras.

Fuente: <http://www.ilo.org/global/standards/applying-and-promoting-international-labour-standards/technical-assistance-and-training/lang--en/index.htm> [consultado 20 de mayo de 2015]

Como se mencionó anteriormente, la función del gobierno es implementar condiciones de trabajo favorables para los docentes y los capacitadores. Pero las autoridades responsables también deben producir un código de conducta para que establezcan claramente las responsabilidades de los docentes y los capacitadores. Los elementos a tener en cuenta al crear dicho documento son: "Rendición de cuentas a las autoridades empleadoras, ya sea en diferentes niveles gubernamentales o autoridades escolares; rendición de cuentas y compromiso con los alumnos, los padres y la comunidad; comportamiento y actitud general; relaciones con las autoridades educativas y los compañeros de trabajo basadas en el respeto; relaciones con los estudiantes y los padres en el marco del respeto mutuo, autonomía profesional y responsabilidad" (OIT 2012d: 99). Si ambas partes respetan mutuamente sus derechos y deberes, habrá sinergias más fuertes entre ellos y se establecerán buenas prácticas laborales.

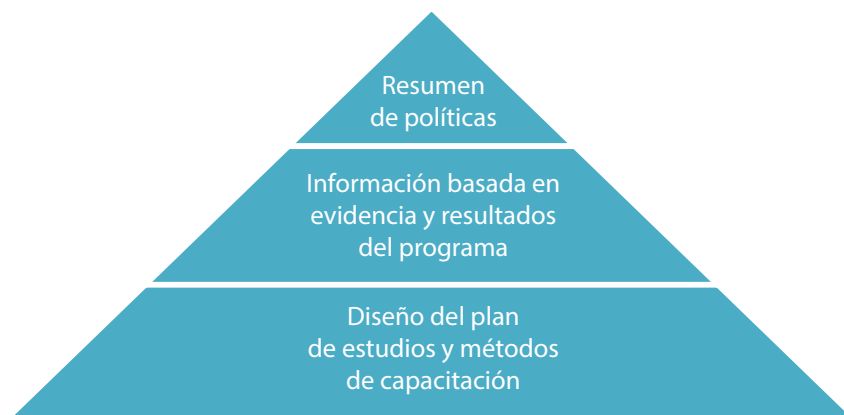
Los principios de los derechos laborales se aplican también fuera del aula. Además de estar claramente establecido en el contrato de maestros y capacitadores, debe haber algunas estructuras oficiales para fortalecer y/o responder a las violaciones de derechos laborales (es decir, sitios web, líneas directas, una oficina gubernamental, responsable de la diseminación de información y recursos para asegurar que los derechos se respeten y, si no, a dónde deben recurrir los docentes y formadores para obtener ayuda).

### 6.3 Elemento clave doce: Intercambio de conocimientos

#### *Redes de intercambio de conocimientos*

Existen muchos objetivos y lugares diferentes para el intercambio de conocimientos. Al considerar el intercambio de conocimientos dentro del campo de la EFTP, se lo puede conceptualizar como una pirámide. El vértice se compone de información concisa y específica para informar acerca del desarrollo de políticas y de estrategias para la competencia, que se traducen en resúmenes de políticas; el medio incluye investigación basada en evidencia y resultados del programa que ilustra cómo o por qué algo funciona; y el fondo consiste en la gran cantidad de información compartida entre los profesionales en relación con el diseño del plan de estudios y los métodos de capacitación (ver Figura 6).

**Figura 6: Pirámide de intercambio de conocimientos**



Esta sección se centra principalmente en las bases de la pirámide: es decir, el intercambio de conocimientos e información entre los profesionales.<sup>31</sup> Estas redes pueden desempeñar un papel vital al permitir que los instructores intercambien ideas sobre el diseño del plan de estudios, aprendan cómo integrar nuevas tecnologías, obtengan retroalimentación sobre desafíos

<sup>31</sup> Esto se diferencia de los foros que existen para proporcionar formación docente o para reunir a los responsables de formular políticas o para realizar investigaciones sobre temas específicos en EFTP. Si bien estas son actividades vitales, estas redes tienen un propósito diferente al de las redes orientadas a los instructores.

específicos, compartan experiencias acerca de diferentes programas y desarrollen conexiones con otros profesionales.

En particular, el uso de las TIC está expandiendo rápidamente las posibilidades de intercambio de conocimientos. Los foros de discusión en línea permiten a los profesionales intercambiar ideas y obtener retroalimentación de un público mucho más amplio de lo que era posible anteriormente; las bases de datos en línea permiten una diseminación mucho más rápida y generalizada de módulos de capacitación, recursos de enseñanza, e investigación. Las conferencias en línea, como las organizadas anualmente por UNEVOC<sup>32</sup>, ofrecen un valioso foro para el desarrollo profesional. Las TIC aumentan las oportunidades para el intercambio de conocimiento Sur-Sur y resaltan los desafíos y soluciones comunes en el desarrollo de habilidades en diversas regiones. Además, las TIC permiten el aprendizaje a distancia y semi-presencial, ampliando el acceso y ofreciendo mayor flexibilidad para capacitar tanto a instructores como a estudiantes. Tales vías para aumentar las competencias pueden ser particularmente importantes para los formadores en entornos rurales.

Los factores de éxito identificados en el Taller de Intercambio de Conocimientos sobre Estrategias de Formación de Habilidades para el Empleo del G-20, realizado en Turín en mayo de 2011, resaltan la importancia de la relevancia de la red para su público objetivo (ver Tabla 2).

**Tabla 2: Factores de éxito para redes de intercambio de conocimientos**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clara comprensión de los objetivos y funciones</li> <li>• Acceso fácil y gratuito a recursos en línea</li> <li>• Alta calidad de la investigación y / o los recursos disponibles</li> <li>• Difusión del conocimiento producido</li> <li>• Inclusión de diferentes grupos de idiomas</li> <li>• Aporte de muchos colaboradores</li> <li>• Participación de los diferentes interlocutores sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo institucional</li> <li>• Promoción de EFTP tanto a nivel nacional como internacional</li> <li>• Asociaciones en el país</li> <li>• Uso mejorado de las TIC</li> <li>• Intercambio de nuevas tendencias</li> <li>• Sostenibilidad global de la red</li> </ul>
---	---

### *Redes globales*<sup>33</sup>

El intercambio de conocimientos a nivel internacional pone en relieve los desafíos y las soluciones comunes en el desarrollo de competencias en diversas regiones. Aumenta las oportunidades para la comprensión comparativa y la cooperación Sur-Sur y triangular. En el ámbito internacional, existen diversas plataformas de intercambio de conocimientos que se han establecido para facilitar el intercambio entre profesores y formadores.

### *Redes regionales*

Las redes regionales de EFTP pueden desempeñar un papel importante al permitir la comparación y coordinación de enfoques dentro de una región específica. Pueden mejorar la portabilidad de las habilidades a través del reconocimiento interregional de las instituciones de capacitación y la certificación de habilidades. En algunos casos, estas redes también facilitan la anticipación de habilidades entre los países vecinos dentro de una región determinada y contribuyen al desarrollo de una base de recursos e intercambio en un idioma específico entre los docentes y formadores de EFTP. El Recuadro 20 ilustra este potencial para la creación de capacidades y el intercambio de conocimientos a nivel regional.

<sup>32</sup> UNEVOC es el Centro Internacional de las Naciones Unidas para la Educación y Formación Técnica y Vocacional. El Centro ayuda a los Estados miembros a desarrollar políticas y prácticas relativas a la educación para el mundo del trabajo y el desarrollo de habilidades para la empleabilidad y la ciudadanía a fin de lograr: acceso para todos; programas de alta calidad relevantes y efectivos; oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

<sup>33</sup> El Anexo 11 proporciona ejemplos específicos de redes mundiales, regionales, nacionales y locales de intercambio de conocimientos, sus actividades y propósitos.

## Recuadro 20: Plataforma de cooperación regional para la educación profesional y la formación de docentes en la región de la ASEAN

En 2009, China, Vietnam, Laos y Tailandia fundaron la Plataforma Regional de Cooperación para la formación y capacitación en servicio de docentes y directivos para las escuelas profesionales técnicas de Asia (PRC). A pesar de las altas tasas de crecimiento, existen deficiencias en los sistemas de capacitación vocacional de todos los países involucrados en el PRC. Las reformas nacionales y los procesos de modernización, así como el reconocimiento mutuo de los sistemas educativos y las cualificaciones docentes aún están en pañales. Lo mismo puede decirse de la capacitación para maestros y gerentes de escuelas vocacionales.

### Objetivo

El Instituto de Formación Profesional y algunos institutos especializados del sudeste asiático utilizan la plataforma regional para la investigación conjunta y la consultoría en educación profesional.

### Enfoque

A modo de preparación para el programa, los miembros de PRC (especialmente universidades y ministerios de educación) reciben apoyo para desarrollar y establecer las plataformas apropiadas para el intercambio mutuo, además de formatos de trabajo, como grupos de trabajo, conferencias y cursos de formación en el servicio. También reciben asistencia para establecer estructuras de gestión y crear sitios web. Se facilita el aprendizaje sistemático, la consultoría mutua y la capacitación en el servicio.

Las conferencias, especialmente en los países de la ASEAN, los grupos de trabajo y los proyectos conjuntos permiten el intercambio de conocimientos sobre la formación de docentes de escuelas profesionales. Las ventajas y desventajas de varios sistemas educativos, cómo poner el foco en las necesidades del mercado laboral y la armonización de las cualificaciones educativas, se discuten en detalle y se abordan de manera eficiente.

### Resultados logrados

- Mejora de la cooperación regional y de la integración
- Mayor conciencia de la importancia de los intercambios regionales entre instituciones especializadas
- Cuatro conferencias especializadas a las que asistieron más de 100 participantes cada una, y una serie de talleres y cursos de formación han contribuido a una red más sistemática de intercambio, comunicación y cooperación.
- Los temas de la conferencia, como contenido, nuevos métodos (p. ej., tecnología de software libre, consultoría colegial) son ahora aplicados en el trabajo de instituciones especializadas
- Procesos organizativos, material de capacitación y métodos mejorados a través de grupos de trabajo y un sitio web compartido
- Los resultados se compartieron con todos los miembros y mejoraron el rendimiento en capacitación, investigación y consultoría
- Capacitación más orientada a la práctica: maestros y gerentes de escuelas vocacionales mejor capacitados mejoran la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Curso de maestría establecido en Laos basado en el modelo tailandés

Fuente: <http://www.rcp-platform.com/>

### *Redes nacionales*

Muchos países han establecido una o más redes a nivel nacional para facilitar el intercambio entre profesores y formadores de EFTP. Estas redes pueden desempeñar un papel particularmente importante para los profesionales en la discusión y revisión de las políticas nacionales, proporcionar y recibir orientación sobre la recopilación de datos nacionales y los procedimientos de presentación de informes, y comprender el papel y la dinámica cambiante de la EFTP a nivel nacional. Las conferencias nacionales sobre EFTP brindan oportunidades para que los docentes y los capacitadores participen en el DPC y aprendan sobre innovaciones en pedagogía, lugares de trabajo y TIC. El reconocimiento a nivel nacional de individuos y organizaciones por sus contribuciones a EFTP también puede ser una vía para conectar a la comunidad de EFTP y compartir buenas prácticas. El reconocimiento de diferentes instituciones puede reforzar el papel de las diversas partes interesadas en el desarrollo de las capacidades de un país.

Las redes nacionales de EFTP también pueden ser un punto de contacto útil para involucrar a los profesionales como partes interesadas y para incluir su aporte en el desarrollo, la implementación y la evaluación de las estrategias de habilidades nacionales. Los representantes docentes y formadores de las redes nacionales deberían incluirse en los foros de diálogo social para ayudar a informar y dar forma a la dirección de las nuevas políticas y desarrollos en EFTP a nivel nacional. Tal colaboración asegura que los docentes y los formadores se sientan parte de la adopción de las reformas de EFTP, facilitando así el proceso de implementación.

### *Redes locales*

Finalmente, es vital reconocer que la mayoría de los docentes y capacitadores probablemente no participen en el intercambio de conocimientos a nivel global, regional o incluso nacional dadas las limitaciones de tiempo y recursos. Se pueden organizar otras redes y asociaciones a un nivel más local dentro de un estado, provincia, distrito escolar o comunidad. Estas redes ofrecen foros valiosos para el intercambio con otros profesores de EFTP que entienden el sistema educativo local y trabajan en contextos similares. Pueden apoyar el DPC para docentes y formadores organizando conferencias y talleres a nivel local.

Más allá del intercambio de conocimientos, estas redes pueden desempeñar un papel importante en la captación de personas para EFTP, así como en la defensa de los derechos de los docentes técnicos y vocacionales, y un mayor valor para la profesión a nivel local. Además, la coordinación de un programa de mentoría de docentes para nuevos profesores de EFTP o profesionales de mitad de carrera que ingresan al campo podría ser una actividad valiosa en la que estas redes podrían participar. Esto se vuelve especialmente relevante ya que los cursos de capacitación iniciales se han acortado en un esfuerzo por lidiar con la escasez de docentes de EFTP. Los profesionales de EFTP pueden estar más interesados en involucrarse a nivel local si sienten que estas redes se enfocan en los asuntos que los impactan más directamente.

En lo que respecta al intercambio de conocimientos entre formadores en la economía informal, se necesita una mayor investigación para comprender los tipos y el alcance de las redes disponibles y a las que se tiene acceso. Actualmente hay evidencia limitada sobre el papel de las redes locales para los docentes y los formadores en la economía informal. Concretamente, en algunas partes de África, las asociaciones de artesanos reúnen a muchos maestros artesanos que brindan capacitación a través de pasantías tradicionales. Estas asociaciones han desempeñado un papel al llevar cierta estandarización a los aprendizajes tradicionales con respecto a la duración y la estructura de los mismos. Algunas asociaciones incluso ofrecen pruebas de habilidades informales y certificados de premios para reconocer las habilidades adquiridas por un aprendiz bajo la tutela de un maestro artesano (Haan 2006). Esto ha provocado la discusión y el debate en algunas asociaciones de artesanos en varios países, incluyendo Malí, Benín y Camerún, en cuanto a la capacitación y las habilidades necesarias para los maestros artesanos dentro de estas asociaciones (Walther 2011).

Esta red de asociaciones informales también debería ser reconocida por el valioso papel que podrían desempeñar en el desarrollo de las habilidades de capacitación de los maestros artesanos entre sus miembros. Los cursos cortos de capacitación podrían mejorar sus habilidades aumentando los niveles de alfabetización y aritmética, introduciendo nuevas tecnologías e innovaciones, y enseñando la integración de la instrucción teórica junto con el componente de capacitación práctica inherente a los aprendizajes tradicionales.

## Recuadro 21: Conclusiones del Foro de Diálogo Mundial sobre educación y formación profesional, septiembre de 2010

El Foro de Diálogo Mundial (FDM) sobre Educación y Formación Profesional de septiembre de 2010, se centró en el empleo y el entorno laboral en el sector, así como en el marco de aprendizaje permanente a largo plazo al que contribuyó la formación profesional pública y privada. Los puntos de consenso sobre los desafíos relacionados con los docentes y los formadores en EFTP incluyen los siguientes.

### *Educación inicial y desarrollo profesional de docentes e instructores de EFTP*

- Los docentes y formadores de EFTP deben tener calificaciones técnicas y pedagógicas como profesores expertos, además de experiencia en la industria.
- Es deseable “tender puentes” entre los países que cuentan con sistemas efectivos de capacitación de docentes de EFTP y aquellos que buscan invertir en nuevas estructuras de formación docente de EFTP.

### *Empleo en EFTP*

- La EFTP se enfrenta a una continua escasez de docentes calificados en muchos países. Para mejorar el reclutamiento y la retención, es esencial contar con un paquete integral de altos estándares en la capacitación inicial y continua, remuneración competitiva, condiciones de enseñanza atractivas y la infraestructura y el equipamiento necesario para respaldar buenos resultados de aprendizaje.
- Las políticas de recursos humanos de los proveedores de EFTP tanto públicos como privados deberían buscar activamente alentar el empleo entre mujeres y minorías, al mismo tiempo que se mantiene el principio del nombramiento por mérito. Se debe prestar atención para abrir las puertas a la igualdad de oportunidades.
- La seguridad y la permanencia en el empleo son factores importantes que apuntalan la prestación de servicios de calidad, la satisfacción laboral, la captación y la retención. Recurrir excesivamente a maestros contratados de manera “casual” puede socavar los objetivos del sistema y de las instituciones y el alto nivel profesional. Por otra parte, la seguridad del empleo no se puede garantizar absolutamente.
- Cuando los trabajos de docentes o capacitadores se eliminan por razones financieras o profesionales, las buenas políticas de recursos humanos requieren medidas alternativas de capacitación y colocación.

### *Remuneración y entorno de enseñanza y aprendizaje*

- Los paquetes de remuneración actuales en un gran número de países no son suficientes para atraer a un número adecuado de candidatos para ser docentes / formadores, o para retener personal experimentado. Además, a menudo no reflejan la importancia de su trabajo y pueden no ser competitivos.
- La carga de trabajo del docente debe definirse con referencia a toda la gama de responsabilidades, incluidos el tiempo de instrucción y preparación, el trabajo en proyectos y los intercambios en el lugar de trabajo.
- Una infraestructura EFTP bien financiada con equipos de capacitación actualizados es fundamental para la calidad y la pertinencia del aprendizaje. Los gobiernos tienen la responsabilidad principal de garantizar las inversiones necesarias para lograr esto, pero las alianzas público-privadas también son un medio importante de complementar y apoyar a las instituciones de EFTP.

### *Diálogo social en EFTP*

- El diálogo social es vital para la formulación e implementación de una política saludable de EFTP. El diálogo social debería funcionar tanto en la política general como en cuestiones operacionales de la EFTP, y dentro de los sistemas e instituciones de EFTP.
- El diálogo social sectorial es cada vez más crucial para alinear las operaciones de EFTP con las necesidades del mercado laboral nacional o local.
- El diálogo social eficaz depende del reconocimiento de su importancia por todas las partes interesadas, el respeto de los derechos y principios de libertad sindical, organización y participación en la toma de decisiones de los interlocutores sociales tal como se establece en las normas internacionales del trabajo y en los estándares internacionales sobre docentes, marcos o procesos institucionales debidamente financiados y respaldados, y asistencia cuando sea necesario para crear y mantener la capacidad de las partes interesadas de EFTP para participar de manera significativa en el diálogo social.



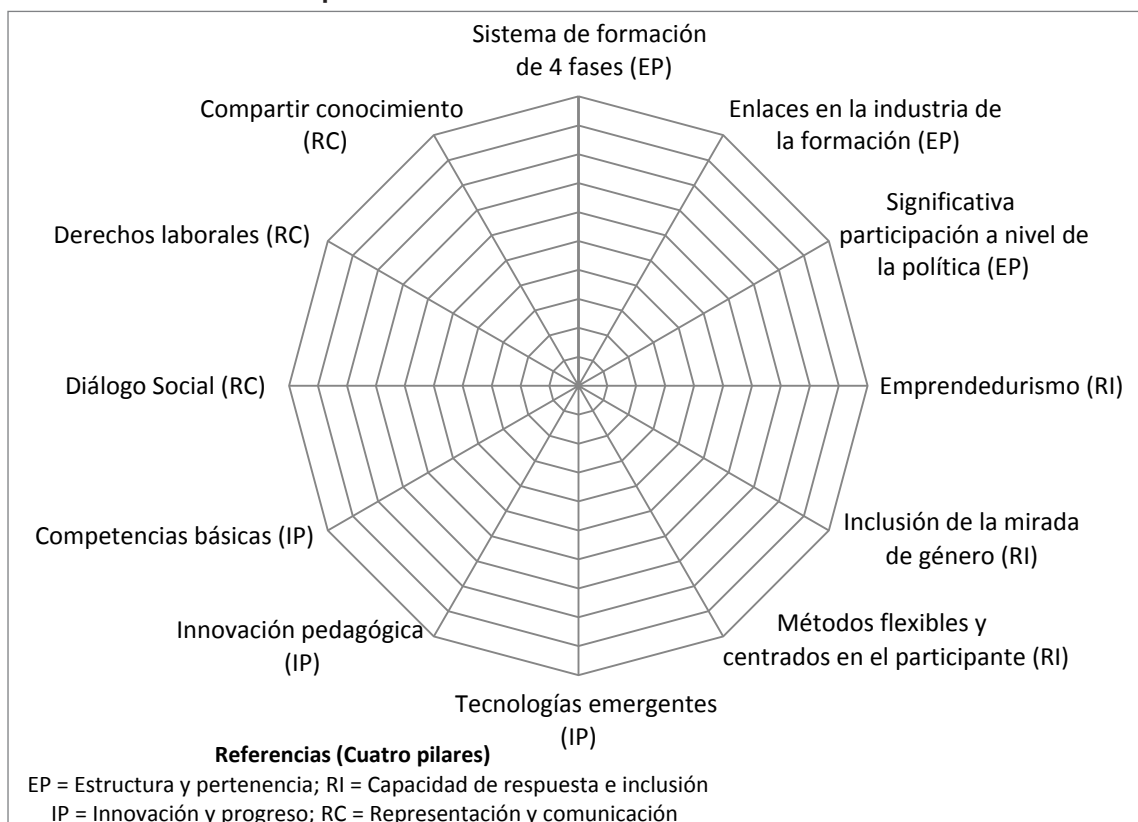
## 7. Conclusión: El camino a seguir

*Uso de los cuatro pilares y 12 elementos clave como herramienta de auto-diagnóstico para los sistemas de formación docente*

Los cuatro pilares y 12 elementos clave identificados y discutidos en este documento han sido diseñados para servir como una rúbrica de auto-evaluación que los países pueden utilizar para comparar y evaluar sus sistemas de formación docente en EFTP y de este modo identificar áreas de intervención. El gráfico en forma de telaraña que se presenta a continuación (Figura 7) es una herramienta de auto-diagnóstico a disposición de los responsables de la elaboración de políticas, investigadores, practicantes y otros que quieran evaluar las fortalezas y debilidades de la formación docente en EFPT. Puede ser empleado en un contexto nacional, institucional o una gran variedad de otros ámbitos.

En el gráfico, cada elemento se representa en una escala del uno al diez, siendo diez la calificación más alta. Los elementos que tienen más prominencia y funcionan bien en un sistema de formación docente recibirían una calificación alta, en tanto que los elementos que son particularmente débiles en el sistema tendrían una calificación mucho más baja. Se debe dibujar cada elemento en el gráfico de acuerdo con su calificación colocando un punto de acuerdo con los datos obtenidos en el eje correspondiente. Después se debe trazar una línea uniendo cada conjunto de puntos para obtener una visión general de todo el sistema, como se muestra en la Figura 8. En principio, cuanto más grande sea el dodecágono resultante, más sólido es el sistema. Por otro lado, los elementos clave que tengan una calificación cercana al centro del gráfico, señalan áreas para la aplicación de estrategias de mejora focalizadas.

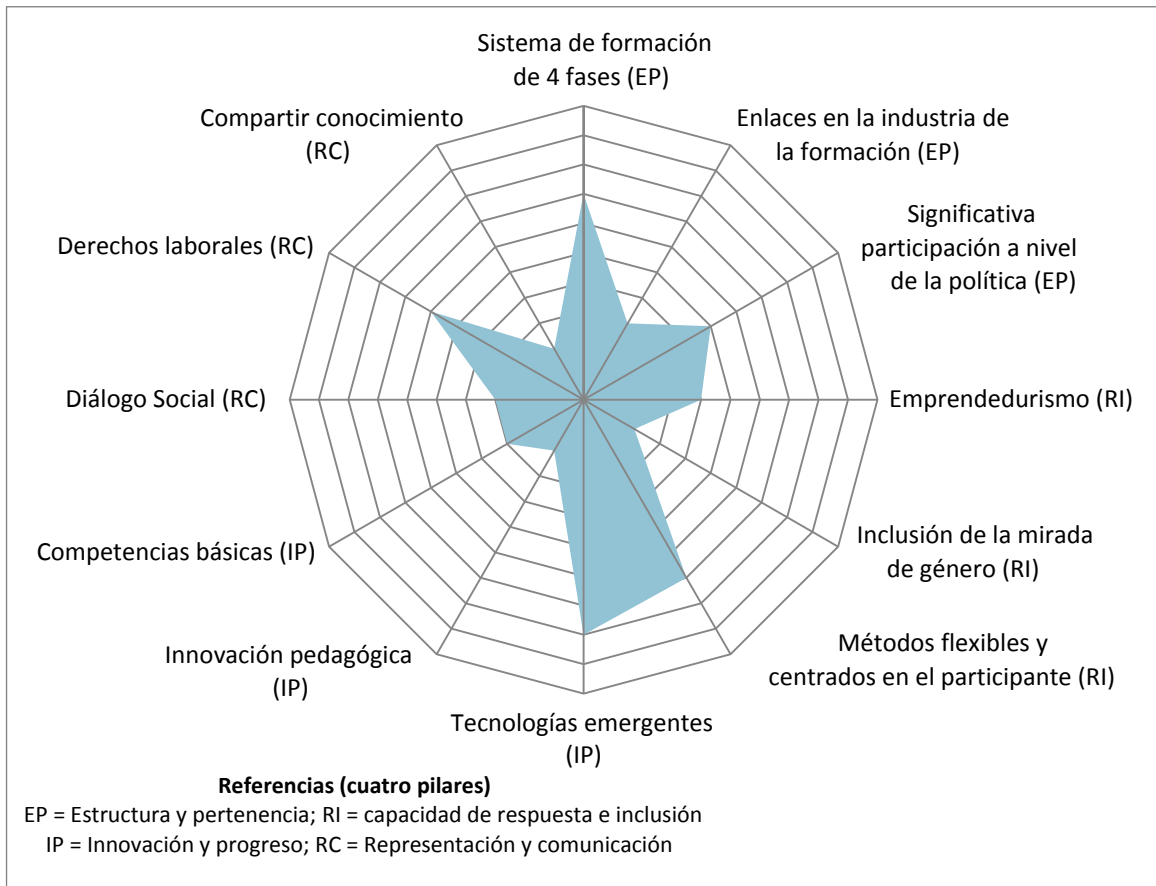
**Figura 7: Doce elementos clave de la herramienta de auto-diagnóstico para los sistemas de formación docente<sup>34</sup>**



<sup>34</sup> Véase en el Anexo 12 una versión reproducible de este gráfico.



**Figura 8: Auto-diagnóstico de un sistema nacional hipotético de formación docente en EFTP**



Este gráfico y este ejercicio de evaluación se han empleado en varios talleres y cursos de formación dictados por el Servicio de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad de la OIT y han resultado ser una herramienta eficaz para permitir a los participantes evaluar sus propios sistemas de formación docente.

El siguiente paso lógico en el proceso para los responsables de la elaboración de políticas, los investigadores, los practicantes y otras partes interesadas, después de usar el gráfico de telaraña para evaluar las fortalezas y debilidades de la formación docente para EFTP, es determinar qué acciones se deben adoptar para fortalecer las áreas objetivo. Aunque actualmente no existen indicadores específicos para la medición de elementos clave en el gráfico, un punto de partida importante es revisar los datos cuantitativos existentes y reforzar la recopilación de los mismos.

Algunas áreas específicas para la recopilación de datos cuantitativos en los sistemas de formación docente en EFTP son las tasas de captación y retención, la remuneración y los niveles educativos de docentes y formadores. También se deberían medir otros indicadores, como el tamaño de la clase, las horas de trabajo promedio y la salud y seguridad laboral. Esta información debería estar desglosada por género, edad y lugar. Se debe prestar particular atención a captar las diferencias entre la formación en los ámbitos rurales y los urbanos, en particular en países en desarrollo donde existen menos oportunidades educativas. Se debe consignar la cantidad de personas con discapacidades que participan, tanto formadores como estudiantes, a fin de evaluar el progreso hacia la integración de estos grupos en la EFTP.

Para tener un panorama más completo del equilibrio de género y las áreas de mejora en EFTP, sería necesario llevar la recopilación de datos un paso más allá. Para las instituciones de formación que tienen segregación por género, los datos se deberían presentar de forma separada consignando esta distinción. Sería necesario consignar las cantidades globales de formadores de sexo femenino y masculino por materia técnica o profesional, teniendo en cuenta a aquellos que brindan formación en sectores emergentes. La comparación de esta información con la cantidad de mujeres que se gradúan en la formación en estos sectores y que encontraron empleo en el sector para el que recibieron formación, proporcionará información útil sobre la evolución

de la segregación ocupacional. También es importante consignar la cantidad de mujeres que ocupan cargos directivos en EFTP, como un indicador de la incidencia de las mujeres en el diseño y supervisión de los programas.

Finalmente, mucha de la información que se brinda en este documento se centra en los docentes y formadores en ámbitos formales de EFTP habida cuenta del alcance de los datos disponibles. Se necesita mucha más información sobre el desarrollo de competencias laborales y el rol de los docentes y formadores en la economía informal. Esto tiene importancia creciente en muchos países en desarrollo dado que el tamaño de la economía informal sigue creciendo. Aunque actualmente no existen sistemas establecidos para recopilar datos cuantitativos fiables en esta área, se debería considerar la posibilidad de invertir más en ella, dados los conocimientos valiosos que podría ofrecer con respecto a las necesidades específicas de desarrollo de competencias, tanto de los formadores como de los estudiantes en la economía informal.

### *Monitoreo y evaluación – Buenas prácticas en la formación docente*

Este es un momento clave para monitorear y evaluar las políticas y prácticas actuales dirigidas a equipar a estas personas con las competencias y los conocimientos que necesitan para impartir formación de calidad que pueda cumplir con las necesidades del mercado laboral en el futuro. El monitoreo y evaluación deben estar dirigidos a brindar un entendimiento más cabal sobre qué funciona, cómo funciona y por qué. También deben incluir retroalimentación cualitativa de las partes interesadas que participan. La documentación de buenas prácticas y la creación de una base empírica permiten la posibilidad de replicación en otros países o contextos.

Otras áreas útiles para una evaluación más profunda serían la eficacia de los enfoques empleados por docentes y formadores con el fin de lograr la inclusión de grupos menos privilegiados en los programas de formación, con especial énfasis en grupos especiales como las mujeres jóvenes, personas con bajo grado de alfabetización y personas con discapacidades, las poblaciones rurales y poblaciones afectadas por conflictos. A menos que se adopten nuevas estrategias focalizadas, estos grupos seguirán perdiendo oportunidades de formación y desarrollo de competencias, perpetuando así una larga historia de marginalización educativa y económica.

Se debería intensificar el monitoreo y evaluación a fin de determinar el efecto que tienen las redes creadas para compartir conocimientos entre los formadores. De las redes que existen actualmente, pocas han adoptado medidas evaluativas para obtener retroalimentación de sus miembros. Estas redes, cuando cuentan con apoyo y acceso adecuados, pueden cumplir una función valiosa en el intercambio de conocimientos y el desarrollo profesional de docentes y formadores en EFTP.

Se debería evaluar en mayor profundidad el impacto y la pertinencia para la formación que tienen las iniciativas que fomentan el desarrollo profesional continuo de docentes y formadores en EFTP. El seguimiento del desarrollo profesional continuo debería evaluar en qué medida los formadores utilizan las nuevas competencias y métodos del trabajo en sus cursos, así como el impacto de las iniciativas de desarrollo profesional en los resultados de rendimiento de los estudiantes y la pertinencia de la formación para el mercado laboral.

### *Monitoreo y evaluación – Diálogo social en la formación docente*

Una de las fortalezas de los planes de educación y formación profesional es la participación activa de interlocutores sociales en el diseño y la implementación de los programas. Existe amplio consenso sobre la necesidad de fomentar la participación a nivel institucional de los empleadores y los sindicatos de trabajadores en la evaluación de las rápidas y cambiantes exigencias de los mercados laborales y en el diseño de programas que respondan a las necesidades de protección del empleo y el lugar de trabajo, para asegurar la capacidad de respuesta del sistema de EFTP. (CEDEFOP 2009; OIT 2008c, 2010c, 2010d, OCDE-CERI 2009a).

El monitoreo y evaluación constituyen un proceso valioso y continuo que se debería emplear para contribuir información al diálogo social y mejorarlo. A fin de asegurar una mayor comprensión, los criterios de evaluación deben ser consensuados por todos los interlocutores

sociales, en particular si la evaluación se centrará tanto en los resultados como en el proceso del diálogo social. Es recomendable establecer estos criterios consensuados para la evaluación del diálogo social al inicio del proceso.

La recopilación de datos es otro paso importante en el proceso de monitoreo y evaluación del diálogo social y los interlocutores sociales deben realizarla de forma rutinaria, posiblemente con cierta ayuda de terceros (ej., agencias gubernamentales especializadas o investigadores independientes a quienes se encomiende la tarea de examinar procesos o resultados específicos del diálogo social). Esto último podría ser particularmente importante cuando es preciso aplicar medidas correctivas para resolver deficiencias en el diálogo social, o ayudar a resolver conflictos entre las contrapartes sociales. Es importante hacer hincapié en la comprensión de que los objetivos primarios del diálogo social son generar confianza y compromisos fiables entre los interlocutores sociales, así como promover la participación democrática y brindar un ámbito para una negociación más eficiente. El monitoreo y evaluación activos ayudan a asegurar que el proceso de diálogo social rinda los mayores beneficios y realce la EFTP beneficiando a sus múltiples actores.

## Referencias

- Allais, S.; Raffe, D.; Young, M. 2009. *Researching NQFs: Some conceptual issues*, Employment Working Paper No. 44 (Ginebra, OIT).
- Axmann, M. 2004. "Facilitating Labour Market Entry for Youth through Enterprise-based Schemes in Vocational Education and Training and Skills Development", SEED Working Paper No. 48 (Ginebra, OIT 2004).
- Axmann, M. 2002. "Innovative Approaches to Teacher Training in Vocational Education in Germany: The Vocational Education Teacher Training Institute (VETTI) in Cologne", Informe a la Cooperación Técnica Alemana (GTZ-CRYSTAL), marzo de 2002 (Kürten, Alemania),
- Azhar, M. 2010. "Technical & Vocational Education & Training for Females in Pakistan." *SDPI Research and News Bulletin*. Vol. 17, No. 2, Abril — Junio de 2010. [http://www.sdpi.org/research\\_and\\_news\\_bulletin/Vol.%2017,%20No.%202%20%28April%20-%20June,%202010%29/technical\\_vocational\\_education.html](http://www.sdpi.org/research_and_news_bulletin/Vol.%2017,%20No.%202%20%28April%20-%20June,%202010%29/technical_vocational_education.html) (consultado el 21 de junio de 2011).
- BMBF (Federal Ministry of Education and Research). (2005). Vocational Training Act, Berufsbildungsgesetz (BBiG), 23 March 2005, Federal Law Gazette. (Bonn, Germany). [https://www.bmbf.de/pubRD/BBiG\\_englisch\\_050805.pdf](https://www.bmbf.de/pubRD/BBiG_englisch_050805.pdf)
- Bünning, F.; Shilela, A. 2006. *The Bologna Declaration and Emerging Models of EFTP Teacher Training in Germany*, UNESCO-UNEVOC Discussion Papers Series, in co-operation with InWEnt – Capacity Building International (Bonn). [http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/pubs/Bologna\\_02\\_08\\_06.pdf](http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/Bologna_02_08_06.pdf) [consultado en mayo de 2015].
- Buckup, Sebastian. 2009. *The price of exclusion: the economic consequences of excluding people with disabilities from the world of work*. Employment Working Paper No. 43 (Ginebra, OIT).
- Cort, P.; Härkönen, A.; Volmari, K. 2004. *PROFF – Professionalization of VET teachers for the future*, CEDEFOP Panorama series 104 (Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales para las Comunidades Europeas), [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5156\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5156_en.pdf) [consultado el 20 de mayo de 2015].
- Education International (EI). 2009. *El urges increased funding for Vocational Education and Training* (Bruselas), [http://www.ei-ie.org/en/news/news\\_details/1316](http://www.ei-ie.org/en/news/news_details/1316) [consultado el 20 de mayo de 2015].
- Egger P; and Sengenberger W. (eds). 2003. *Decent work in Denmark: Employment, social efficiency and economic security* (Ginebra, OIT).
- European Centre for the Development of Vocational Education and Training (CEDEFOP). 2009. *Modernizing vocational education and training: Fourth report on vocational training research in Europe: background report*, Vol. 2, Cedefop Reference series; 70 (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales para las Comunidades Europeas).
- Education and Labour Relations Council (ELRC). 2010. *Ensuring Meaningful Engagement for the Advancement of Quality Public Education*, *Annual Report 2009/10* (Pretoria, Sudáfrica).
- European Commission. 2010. "The Bologna Process - Towards the European Higher Education Area" (Bruselas, Dirección de Educación y Formación), <http://www.ehea.info/> [consultado el 20 de mayo de 2015].
- European Trade Union Committee for Education (ETUCE). 2009. *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper* (Bruselas), [http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE\\_PolicyPaper\\_en\\_web.pdf](http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf) [consultado el 20 de mayo de 2015].
- European Training Foundation (ETF). 2006. "South East Europe focuses on the dual role of teachers", Conference of the ETF VET Teacher and Trainer Network in South Eastern Europe, Belgrado, Serbia, 14-16 de septiembre de 2006 (Turín).
- Grollmann, P. 2009. "Professionalization of VET Teachers and Lecturers and Practices in EFTP institutions in an International Perspective", in McLean, R.; Wilson, D.; y Chinien, C. (eds.), pp. 1190-1191.

- Grollmann, P. and Rauner, F. (eds). 2007. *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education*, UNESCO–UNEVOC Technical and Vocational Education and Training Series 7 (Dordrecht, Springer).
- Grootings, P. and Nielsen, S. (eds). 2005. *ETF Yearbook 2005 - Teachers and trainers: Professionals and stakeholders in the reform of vocational education and training* (Turín, European Training Foundation).
- Government of Gujarat. (2011). *Emerging Trends in Civil Engineering*, Department of Civil & Structural Engineering (Gujarat, India). <http://www.gtu.ac.in/ColCorner/Emengening%20Trends%20in%20Civil%20Engineering.pdf>
- Government of South Australia – TAFESA (GSA-TAFESA). 2010. "tafeSA: Careers" (Adelaida).
- Haan, H.C. 2006. *Training for Work in the Informal Micro-Enterprise Sector: Fresh Evidence from Sub-Sahara Africa*. UNESCO-UNEVOC Technical and Vocational Education and Training Series 3 (Dordrecht, Springer).
- \_\_\_\_\_. 2001. *Training for Work in the Informal Sector: fresh evidence from West and Central Africa* (Turin Centre – Centro Internacional de Formación de la OIT, Italia).
- \_\_\_\_\_; Serrière. 2002. *Training for Work in the Informal Sector: fresh evidence from West and Central Africa* (Turin Centre – Centro Internacional de Formación de la OIT, Italia).
- Hmelo-Silver, C.E. 2004. "Problem-based learning: What and how do students learn?" in *Educational Psychology Review*, 16, pp. 235 -266.
- International Labour Organization. 2012a. *Measuring Informality: a new Statistical Manual on the informal sector and informal employment* (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_\_. 2012b. *Sectoral Skills Development Strategies in the Tourism Sector – South African Country Study*.
- \_\_\_\_\_. 2012c. *The Social Partners and Vocational Education and Training (VET/MBO) in the Netherlands: a schematic overview*. Gijsbert van Liemt.
- \_\_\_\_\_. 2012d. *Handbook of good human resource practices in the teaching profession* (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_\_. 2012e. *Upgrading informal apprenticeships: a resource guide for Africa* (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_\_. 2011a. *Project Brief: Education and skills training for youth employment in Indonesia* (Yakarta, OIT).
- \_\_\_\_\_. 2011b. *Final Report: Global Dialogue Forum on Vocational Education and Training*, Sectoral Activities Department, January 2011 (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_\_. 2011c. *Skills for Employment Policy Brief: Upgrading Informal Apprenticeship Programmes* (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_\_. 2011e. *Building business and entrepreneurship awareness: an ILO experience of integrating entrepreneurial education into national vocational education systems* (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_\_. 2010a. *Teachers and trainers for the future: technical and vocational education and training in a changing world*. Foro de Diálogo Mundial, septiembre de 2010.
- \_\_\_\_\_. 2010b. *Socio-Economic Reintegration of Ex-Combatants Guidelines*. ILO Programme for Crisis Response and Reconstruction. (Geneva).
- \_\_\_\_\_. 2010c. "Consensus-based recommendations", *Up-skilling out of the Downturn: Global Dialogue Forum on Strategies for Sectoral Training and Employment Security*, Ginebra, 29-30 de marzo de 2010 (Ginebra).
- \_\_\_\_\_. 2010d. "Technical and Vocational Education and Training (EFTP) Reform Project in Bangladesh" (Dhaka, ILO Office in Bangladesh), [http://www.ilo.org/dhaka/Whatwedo/Projects/lang--en/WCMS\\_106485/index.htm](http://www.ilo.org/dhaka/Whatwedo/Projects/lang--en/WCMS_106485/index.htm) (consultado el 12 de julio de 2010).
- \_\_\_\_\_. 2010e. *A Skilled Workforce for Strong, Sustainable and Balanced Growth: A G20 Training Strategy*, (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_\_. 2010f. *Women in labour markets: Measuring progress and identifying challenges*. (Ginebra, OIT).

- \_\_\_\_. 2010g. *Study on the reintegration of children formerly associated with armed forces and groups through informal apprenticeships*. (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_. 2010h. *A Study on informal apprenticeship in Malawi*. Employment Report No.9 (ILO Decent Work Team for Southern and Eastern Africa).
- \_\_\_\_. 2009a. *Employment for social justice and a fair globalization, Overview of ILO programmes*. (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_. 2009b. *Rural skills training: A generic manual on Training for Rural Economic Empowerment (TREE)* (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_. 2009c. *Women in technical and vocational education and training in Yemen*. Policy Brief 5 (Beirut, OIT).
- \_\_\_\_. 2009d. *Gender equality at the heart of decent work*, International Labour Conference, Report VI, 98<sup>th</sup> Session, Geneva, 2009 (Ginebra).
- \_\_\_\_. 2009e. "Wages and hours of work in 159 occupations (ILO October Inquiry)", database updated in 2009 (Ginebra, LABORSTA Internet).
- \_\_\_\_. 2009f. "The sectoral dimension of the ILO's work: Update of sectoral aspects regarding the global economic crisis: Tourism, public services, education and health," Governing Body, 307<sup>th</sup> Session, March 2010, GB.307/STM/1 (Ginebra).
- \_\_\_\_. 2008a. *Conclusions on skills for improved productivity, employment growth and development*, International Labour Conference, 97<sup>th</sup> Session, 2008 (Ginebra).
- \_\_\_\_. 2008b. *Skills and productivity in the informal economy*, Employment Working Paper No 5 (Ginebra).
- \_\_\_\_. 2008c. *Promotion of rural employment for poverty reduction*, International Labour Conference, Report IV, 97<sup>th</sup> Session, Geneva, 2008 (Ginebra).
- \_\_\_\_. 2008d. *Training for success: a guide for peer trainers* (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_. 2008e. *ILO Declaration on Social Justice for a Fair Globalization*, International Labour Conference, 97<sup>th</sup> Session, 2008 (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_. 2007. *Gender issues in education and training: A case of unequal access*, Sectoral Activities Programme, SECTOR Notes, May 2007 (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_. 2004. *Recommendation 195 on Human Resources Development: Education, Training and lifelong Learning* (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_. 2003a. *Key Features of National Social Dialogue: a Social Dialogue Resource Book*. (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_. 2003b. *Global Employment Agenda*. (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_. 2002. *Decent work and the informal economy*, International Labour Conference, Report VI, 90<sup>th</sup> Session, Geneva, 2002 (Ginebra).
- \_\_\_\_. 2000. "Conclusions on lifelong learning in the twenty-first century: The changing roles of educational personnel", Note on the Proceedings, Joint Meeting on Lifelong Learning in the Twenty-First Century, Geneva, 2000, JMEP/2000/10 (Ginebra), <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/conclude.htm> [consultado el 20 de mayo de 2015].
- \_\_\_\_. 1999. *Report of the Director-General: Decent Work*, International Labour Conference, 87<sup>th</sup> Session, Geneva, 1999 (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_. 1983. *Vocational Rehabilitation and Employment (Disabled Persons) Convention, No. 159 and Recommendation (No. 168)*, International Labour Conference, 69<sup>th</sup> Session, Geneva, 1983 (Ginebra, OIT).
- \_\_\_\_. 1964. *Employment Policy Convention, No. 122*, International Labour Conference, 48<sup>th</sup> Session, Geneva, 1964 (Ginebra, OIT).

- OIT-ITC. (1996). *Your Health and Safety at Work: A Collection of Modules*. (Turin Centre – International Training Centre of the ILO, Italy). <http://actrav.italo.org/actrav-english/telearn/osh/wc/wca.htm>
- OIT/UNESCO. 2010. *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report*, 10<sup>th</sup> Session, París, 28 de septiembre – 2 de octubre de 2009 (París).
- \_\_\_\_\_. 2007. *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report*, Ninth Session, Ginebra, 30 de octubre – 3 de noviembre de 2006 (Ginebra).
- \_\_\_\_\_. 2003. *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report*, Eighth Session, París, 15–19 de septiembre de 2003 (París).
- \_\_\_\_\_. 2001. *Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century, UNESCO Recommendations* (París y Ginebra).
- \_\_\_\_\_. 1966. *Recommendation concerning the Status of Teachers* (París y Ginebra), [http://www.ilo.org/sector/Resources/sectoral-standards/WCMS\\_162034/lang--en/index.htm](http://www.ilo.org/sector/Resources/sectoral-standards/WCMS_162034/lang--en/index.htm) (consultado el 20 de junio de 2010).
- International Organisation of Employers (IOE); Business and Industry Advisory Committee to the OECD (BIAC). 2010. *Lifelong Learning Strategy – G20 Meeting*, Mar. 2010 (París).
- International Trade Union Congress (ITUC). 2010. *Resolution on a decent life for young working men and women*, 2nd World Congress, Vancouver, 21–25 de junio de 2010 (Bruselas).
- Johanson R; van Adams A. 2004. *Skills development in Sub-Saharan Africa* (Washington D.C., Banco Mundial).
- King K; Palmer R. 2006. *Skills development and Poverty Reduction: The State of the Art*. Working Paper Series - Nº9, Centre of African Studies (Universidad de Edimburgo).
- Knapp, John. 2013, forthcoming. *Competency-based Training: A Handbook for Technical and Vocational Training Institutions (EFTP) in the Arab Region* (Beirut, OIT).
- Lee, T., Fuller, A., Ashton, D., Butler, P., Felstead, A., Unwin, L., Walters, S. (2004). *Learning as Work: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work Organization*, Learning as Work Research Paper No.2, Centre of Labour Market Studies (Leicester, UK, University of Leicester).
- Lifelong Learning UK (LLUK). 2009. *Annual Workforce Diversity Profile 2007/08: An analysis of further education colleges in England* (London), <http://issuu.com/lifelonglearninguk/docs/annual-workforce-diversity-profile-2007-2008-an-an> (consultado el 25 de julio de 2010).
- Manipal City and Guilds. 2012. *A Global Study to get India World Ready, Building sector skills bodies for India* (draft version), (Nueva Delhi, India).
- Markle, Lindsay, 2013. *Women and Economic Development in the Middle East and North Africa*, Student Papers in Public Policy: Vol. 1: Iss. 1, Article 3. <http://docs.lib.purdue.edu/sppp/vol1/iss1/3> [consultado el 20 de mayo de 2015]
- Masson, J-R. 2006. *Financing Vocational Education and Training in the EU New Member States and Candidate Countries: Recent Trends and Challenges* (Luxembourg, ETF and Office for the Official Publications of the European Communities), [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/3AD39E01E3BA762AC125712A0064D1BB/\\$File/NOTE6MNPFG.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/3AD39E01E3BA762AC125712A0064D1BB/$File/NOTE6MNPFG.pdf) [consultado el 20 de mayo de 2015]
- Matsumoto, M. and Elder, S. 2010. "Characterizing the school-to-work transition of young men and women: Evidence from the ILO school-to-work transition surveys", ILO Employment Working Paper No. 51 (Ginebra, OIT).
- Ministry of Education, Republic of Serbia. 2010. "Vocational Education and Training Reform Programme: Teacher Training and Human Resource Development" (Belgrade), <http://www.vetserbia.edu.rs/humanresourcedevelopment.htm> [consultado el 20 de mayo de 2015]
- Mulkeen, A; Chen, D (eds). 2008. *Teachers for rural schools: Experiences in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania, and Uganda* (Washington, DC, Banco Mundial).

- National Institute for Vocational Education and Training of Slovenia (CPI). 2007. *National Institute for Vocational Education and Training in Development of a Common European VET Area* (Lubliana).
- Nanavaty. R. (2009). Self-Employment Women's Association (SEWA) web site at: <http://www.sewa.org/pad-mashri.asp>
- Nielsen, S. 2007. "Teachers and trainers in vocational education and training reform", in Nielsen, S. and Nikolovska, M. (eds.), pp. 57-73.
- Nielsen, S.; Nikolovska, M. (eds). 2007. *ETF Yearbook 2007 - Quality in Vocational Education and Training and Modern Learning Processes* (Turín, European Training Foundation).
- Nübler, I.; Hofmann, C.; Greiner, C. 2009. *Understanding informal apprenticeship – Findings from empirical research in Tanzania*. Employment Sector Working Paper 32 (Ginebra, OIT).
- OCDE. 2010. *The OECD Innovation Strategy, Getting a Head Start on Tomorrow* (París, OCDE, Publicaciones OCDE).
- OCDE-CERI. 2009a. *Learning for Jobs: OECD Policy Review of Vocational Education and Training* (París).
- OCDE-CERI. 2009b. *Systemic Innovation in the Mexican VET System: Country Case Study Report* (París).
- Oxenham, J.; A. H. Diallo; A. Ruhweza Katahoire; A. Petkova-Mwangi; O. Sall. 2002. *Skills and Literacy Training for Better Livelihoods: A Review of Approaches and Experience*. World Bank Africa Region Human Development Series (Washington DC, Banco Mundial), [http://siteresources.worldbank.org/AFRICAEXT/Resources/skills\\_and\\_literacy.pdf](http://siteresources.worldbank.org/AFRICAEXT/Resources/skills_and_literacy.pdf) [consultado el 20 de mayo de 2015].
- Parsons, D., Hughes, J., Allinson, C., Walsh, K. (2009). *The training and development of VET teachers and trainers in Europe*, in Cedefop (ed.), Vol. 2, pp. 79–156
- Partnership for 21st Century Skills (P21). 2010. Overview (Tucson, Arizona.), [www.p21.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=254&Itemid=119](http://www.p21.org/index.php?option=com_content&task=view&id=254&Itemid=119) [consultado el 20 de mayo de 2015].
- Rauner F. and McLean, R. 2009. *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. (Heidelberg, Springer).
- Republic of South Africa (RSA). Department for Higher Education and Training, 2010. *Framework for the National Skills Development Strategy, 2011/12 – 2015/16* (Pretoria), [www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=121537](http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=121537) [consultado el 20 de mayo de 2015]
- Rhoades, A. 2011. "The road to recovery: education in IDP communities." *Forced Migration Review*, March 2011 (Oxford, Oxford Press).
- Saudi Arabia, General Directorate for the Design and Development of Curricula (GDDDC). 2010. "Technical Colleges Study Plans" (Riyadh).
- Solotaroff, Jennifer, Nadia Hashimi, and Asta Olesen. 2009. *Afghanistan Gender Mainstreaming Implementation: Increasing women's employment opportunities through EFTP*. (Washington, DC: Grupo Banco Mundial).
- TT-EFTP. 2008. "The Development of Transnational Standards for Teacher Training for Technical and Vocational Education and Training with a Multidisciplinary and Industrial Orientation" (Bremen, Institute for Technology and Education).
- Technical Trainers College (TTC). 2010. "Welcome" (Riyadh), <http://www.ttcollege.org/> (consultado el 20 de julio de 2010).
- United Nations. 2006. *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (Ginebra).
- United Nations Department of Economic and Social Affairs (UN DESA). 2010. *The World's Women 2010, Trends and Statistics* (Nueva York).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2011. *The hidden crisis: Armed conflict and education: EFA Global Monitoring Report 2011* (París y Londres, UNESCO Publishing y Oxford University Press).



- \_\_\_\_\_. 2010. *Reaching the marginalized: EFA Global Monitoring Report 2010* (Paris and London, UNESCO Publishing and Oxford University Press). <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2010-marginalization/> (consultado el 20 de junio de 2010).
- \_\_\_\_\_. 2008. *Education for All by 2015, Will we make it? EFA Global Monitoring Report 2008* (París, UNESCO Publishing y Oxford University Press).
- \_\_\_\_\_. 2004. *Gender and Education for All, The Leap to Equality, EFA Global Monitoring Report 2004* (París, UNESCO Publishing y Oxford University Press).
- \_\_\_\_\_. 1997. *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel* (París), [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13144&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [consultado el 20 de mayo de 2015].
- Vähäsantanen, K.; Eteläpelto, A. 2009. Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities, *Journal of Education and Work*, 22:1, pp. 15–33.
- van Liemt, G. 2012. *Business and initial vocational education and training (IVET) in the Netherlands: A schematic overview*. Documento preparado para la OIT.
- Walther, Richard. 2011. *Building skills in the informal sector*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2012.
- \_\_\_\_\_; Filipiak, E. 2008. *Towards a renewal of apprenticeship in West Africa: Enhancing the professional integration of young people* (París, Agence Francaise de Developpement).
- \_\_\_\_\_; Filipiak, E. 2007. *Vocational training in the informal sector or How to stimulate the economies of developing countries? Conclusions of a field survey in seven African countries* (París, Agence Francaise de Developpement).
- World Bank. (2008). *Skill Development in India: The Vocational Education and Training System*, South Asia Region Human Development Unit Report No. 22 (Washington, DC). [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2008/02/05/000020953\\_20080205092505/Rendered/PDF/423150India0VET0no02201PUBLIC1.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2008/02/05/000020953_20080205092505/Rendered/PDF/423150India0VET0no02201PUBLIC1.pdf)

# Anexos

## Anexo 1: Ejemplos de formación docente en la EFTP formal

### Australia

*Training and Further Education* (TAFE) es el proveedor de educación y formación profesional más grande de Australia en ámbitos de aprendizaje distintos a la universidad. A través de su red de colegios en toda Australia TAFE ofrece cursos diseñados para jóvenes que se preparan para su primer empleo, personas que desean formarse o reciclar sus conocimientos, y quienes se preparan para iniciar estudios universitarios. Los cursos de TAFE proporcionan a los estudiantes competencias prácticas transferibles al trabajo y habitualmente se organizan como ofertas de formación para industrias específicas. La mayoría de los cursos de TAFE se desarrollan en conjunto con la industria y se cobra una matrícula.

Los cursos son impartidos por docentes y formadores certificados en el sistema de TAFE. Como ejemplo, en el estado de South Australia, para convertirse en docente de un colegio TAFE, se exige a los docentes/formadores que:

- tengan estudios universitarios a nivel del título de maestría en su área de especialización;
- completen un programa de formación docente aprobado en Australia;
- tengan entre tres y seis años de experiencia profesional y/o un nivel de experiencia profesional mayor que la experiencia profesional y/o industrial mínima exigida para el cargo docente;
- cursen un conjunto de programas de formación docente continua en el trabajo, que ofrecen los respectivos Departamentos de Trabajo de cada estado australiano.

Fuente: GSA-TAFESA, 2010.

### Alemania

La formación docente en EFTP en Alemania se compone de varias etapas:

- estudios universitarios de al menos tres años en una materia profesional principal (por ejemplo, ingeniería eléctrica) y una materia no profesional de carácter secundario (por ejemplo, idioma español), además de estudios de pedagogía;
- 12 meses obligatorios de experiencia laboral;
- antes de comenzar a prestar servicios, un programa de formación docente de dos años en un instituto de formación docente para educación profesional (VETTI) combinando el trabajo como docente en una escuela de formación profesional con seminarios en las áreas principales y secundarias de especialización; y
- durante el trabajo, programas de formación continua en áreas técnicas, pedagogía profesional y nuevas tecnologías.

Las tres primeras etapas se pueden combinar de diferentes formas. No obstante, el programa de formación docente de dos años previo al comienzo del trabajo siempre completa la cadena inicial de formación docente en EFTP y culmina con un examen estatal externo para la enseñanza en el área de EFTP.

El programa final de dos años de formación docente previo al comienzo del trabajo (algunos estados como Länder tienen programas de un año) combina las experiencias teóricas de los estudios universitarios con enseñanza y formación en EFTP en las escuelas, a fin de desarrollar el perfil de los docentes como expertos en enseñanza profesional. Se hace hincapié en el aprendizaje reflexivo, el trabajo mediante proyectos, el aprendizaje asociado a los procesos de trabajo y los procesos empresariales, el desarrollo de competencias laborales, situaciones de práctica de la

enseñanza, “micro-enseñanza”<sup>35</sup>, aprendizaje auto-organizado y métodos docentes innovadores. Un segundo examen estatal externo culmina las tres primeras fases y, si se completa de forma satisfactoria, marca la entrada al trabajo como docente y formador en EFTP.

A partir de la Declaración de Bolonia se están debatiendo nuevos modelos para la formación docente previa al trabajo en EFTP en Alemania (véase Bünning y Shilela 2006).

Fuente: Axmann, 2002.

## Arabia Saudita

La licenciatura de tres años en Arabia Saudita combina un componente teórico en una de las seis “disciplinas profesionales” cubiertas (administración de empresas, tecnología de la información, tecnología eléctrica, tecnología mecánica, tecnología automotriz y tecnología de la construcción) con pedagogía en el área profesional (aprendizaje de la docencia en materias técnicas y realización de ejercicios de micro-enseñanza frente a otros docentes), práctica de campo en empresas (pasantías para docentes en las empresas), práctica de campo en el área profesional (situaciones de práctica de la enseñanza en clases reales de EFTP) y un proyecto práctico de grado (por ejemplo, planificación, realización y evaluación de secuencias de enseñanza o la planificación de estudios de seguimiento para estudiantes de escuelas de EFTP).

Las materias técnicas en las ramas de las disciplinas profesionales se llevan a cabo en tres etapas: módulos básicos del área profesional (por ejemplo, metodología de la investigación en administración de empresas); especialidades básicas (por ejemplo, proyecto de marketing en contabilidad); y especialidades avanzadas (por ejemplo, marketing internacional). Los elementos más concretos de la práctica de campo en las empresas y la práctica de campo profesional combinan de forma equilibrada elementos teóricos y prácticos del programa de formación docente. La pedagogía se centra en los elementos principales de los procesos asociados al trabajo y las empresas relacionados con retos laborales dentro de cada disciplina pedagógica.

Fuente: TTC 2010; Arabia Saudita GDDDC 2010.

## Serbia

En años recientes el Ministerio de Educación de Serbia, en estrecha colaboración con la Unión Europea (UE) y otros socios bilaterales, ha comenzado a introducir reformas en el programa de formación técnica y pedagógica para futuros docentes de EFTP. Este programa tenía tradicionalmente una fuerte orientación universitaria, con poca o ninguna experiencia de trabajo académico antes del trabajo docente en las más de 300 escuelas para futuros docentes de EFTP de Serbia.

Las reformas incluyeron la introducción de un nuevo sistema de formación docente en el trabajo que hasta el año 2000 se ofrecía solo esporádicamente. En 2006 y 2007 se estableció un programa integral de formación docente en el trabajo para futuros docentes de EFTP en tres sectores (procesamiento de madera, catering y turismo y tecnología de la información) y ocho cursos profesionales específicos, que consiste en cursos generales sobre pedagogía y didáctica profesional, formación para instructores de EFTP en sectores específicos y la organización de pasantías para docentes en estos tres sectores. Las reformas introducidas por el Ministerio de Educación se centraron en nuevos y mejores métodos de enseñanza en la EFTP, mayor énfasis en la innovación, la recaudación de fondos, la mejora de las comunicaciones y las relaciones entre las escuelas y sus “clientes” (como las empresas locales, las municipalidades locales, las oficinas y servicios de empleo del mercado laboral, padres, estudiantes y otros actores regionales).

Otros temas abordados en la reforma fueron inserción laboral, orientación laboral (por ejemplo mediante estudios de seguimiento de egresados), análisis de competencias y necesidades de formación, y el análisis del mercado laboral regional. Más de 1000 docentes,

<sup>35</sup> La micro-enseñanza consiste en experimentos de práctica de enseñanza entre pares que se llevan a cabo en presencia de otros docentes durante secuencias breves (por ejemplo, 15 minutos) en ámbitos de formación docente.

de un total de aproximadamente 15,000 docentes de EFTP en Serbia, han recibido formación en el marco de este programa, con base en un paquete de 27 días de formación docente en el trabajo. Los mismos fueron desarrollados y llevados a cabo de forma conjunta por más de 40 docentes expertos, que constituyen ahora un acervo de instructores de formación docente en EFTP experimentados en Serbia y trabajan en muy estrecha colaboración con el Ministerio de Educación y el Centro Nacional de EFTP.

Fuente: Ministerio de Educación, República de Serbia 2010.

## Anexo 2: Ejemplos de formación docente en EFTP informal

### Benín

El *Bureau d'Appui aux Artisans* (Oficina de Apoyo a los Artesanos o BAA en francés) está mejorando la calidad y los resultados del sistema de formación de aprendices en Benín a través de formación complementaria al aprendizaje informal tradicional, tanto para aprendices como para los maestros artesanos. La Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (SDC) brinda el apoyo externo. El objetivo final de BAA es romper el ciclo "incompleto" de desarrollo de las competencias de los aprendices tradicionales -- que posteriormente se convierten en maestros artesanos -- que no estén adecuadamente preparados para formar a sus aprendices.

#### *Organización e implementación*

El BAA trabaja principalmente a través de ISAs (Informal Sector Associations) como por ejemplo la *Association Professionnelle des Artisans du Bois de Cotonou* y *l'Union Professionnelle des Artisans Tourneurs, Fraiseurs et Forgerons* de Porto-Novo. Vincula a los maestros artesanos que son miembros de estas asociaciones del sector informal y a sus aprendices con centros de formación locales, que pueden ser del sector público o una ONG. BAA es el catalizador, financiador y asesor técnico; las instituciones del sector público son los principales implementadores.

La formación está dirigida en primer lugar a aprendices de maestros artesanos que son miembros de la ISA. Los maestros pueden proponer dos de sus aprendices para la formación. Los aprendices deben tener educación básica mínima, estar en su segundo año de formación, y tener al menos dos años más restantes. Los maestros deben garantizar que los aprendices seleccionados estarán en posición de asistir regularmente a la formación y los aprendices deben firmar su aceptación de esta garantía.

Los maestros artesanos también pueden recibir formación, especialmente para el perfeccionamiento de competencias, a través de grupos de 20–30 maestros artesanos formados por las asociaciones del sector informal participantes. Su principal motivación para participar es asegurarse de no ser superados por sus aprendices una vez que estos hayan finalizado su formación. La mayor parte de la formación se lleva a cabo en el taller de uno de los maestros artesanos durante las horas libres (las tardes y los fines de semana) y tiene una duración de casi dos años.

#### *Resultados e impacto*

No hay datos disponibles sobre el impacto. Los maestros artesanos se beneficiaron de la formación complementaria ya que ayudó a perfeccionar sus competencias técnicas, pedagógicas y de gestión y gradualmente se convencieron de la necesidad de fortalecer su sistema informal de formación de aprendices. Los maestros artesanos posteriormente admitieron que la formación había cambiado su enfoque y sus métodos para la formación de los aprendices. Los aprendices que han recibido formación complementaria se han vuelto más precisos, responsables, serios, confiados y con mayor disposición para apreciar el trabajo bien realizado.

#### *Lecciones*

Sobre la base de la limitada información disponible, se pueden destacar algunas lecciones preliminares:

- Los maestros artesanos no están familiarizados con la noción de formación complementaria, para sí o para sus aprendices, y se les debe mostrar cuidadosamente los beneficios de esta formación.
- Los maestros artesanos que permiten a sus aprendices recibir formación adicional suelen tener los talleres más dinámicos y una necesidad real de trabajadores calificados.

- Los aprendices que recibieron la formación adquirieron más autoridad, asumieron nuevas responsabilidades en el taller y se sintieron más orgullosos de su condición.
- La participación de las ONG existentes y de proveedores de formación del sector público en la formación complementaria para los maestros artesanos y los aprendices hace necesario mejorar los equipos, las competencias técnicas de los instructores y adaptar las metodologías de enseñanza.

Fuente: Haan and Serriere, 2002.

## Kenia

Con \$320.000 dólares en asistencia de *Appropriate Technology* y del Reino Unido, la ONG SITE de Kenia llevó a cabo desde 1996 a 1998 un proyecto para mejorar la formación tradicional de los aprendices. Los objetivos fueron perfeccionar las competencias técnicas y de gestión de los maestros artesanos para permitirles diversificar su producción; fortalecer la capacidad de los maestros artesanos para brindar formación de calidad a sus aprendices; y fortalecer la capacidad de los institutos de formación profesional seleccionados para brindar formación continua a los maestros artesanos.

### *Implementación*

El proyecto comenzó con un estudio de las tendencias de mercado a partir del cual se seleccionaron como sub-sectores prioritarios la metalúrgica, la madera y los textiles, en función de su potencial de crecimiento y creación de empleo. Este estudio también identificó las deficiencias en materia de competencias empresariales. Se preparó a 20 docentes de institutos de formación profesional para que transfirieran sus competencias a los empresarios participantes. El proyecto sufrió un revés inicial cuando los maestros artesanos ("formadores anfitriones") mostraron poco interés en mejorar sus competencias técnicas. Esto provocó un cambio importante en el enfoque del proyecto. Se cambió el enfoque de la formación hacia la mejora directa de la empresa para los empresarios, se flexibilizó el contenido y la forma en que se impartía la formación, y se agregó una gestión global de la formación para los maestros artesanos. Los maestros artesanos fueron reclutados a través de asociaciones Jua Kali, una ruta más rápida y de costo menor que la selección individual. Otros cambios en el diseño del proyecto fueron la creación de la capacitación básica de los formadores anfitriones primero y después ampliarla a las competencias y la teoría; emplear a los aprendices como vendedores para sus empresas, para de esta forma exponerlos a los aspectos más amplios de dirigir una empresa; reducir la participación de los institutos de formación profesional, dado que su reorientación no estaba dentro del mandato y capacidad del proyecto; y restar importancia al componente crediticio debido a la capacidad limitada para hacer un seguimiento y recuperar los préstamos otorgados en el proyecto.

Durante el Proyecto, se diseñaron y realizaron 43 cursos para formadores anfitriones, incluyendo 3 sobre métodos de enseñanza, 8 sobre habilidades empresariales y 20 sobre competencias técnicas. En conjunto, se formó a 420 maestros artesanos y 280 aprendices en forma directa y aproximadamente 1.680 aprendices recibieron capacitación mejorada por parte de los formadores anfitriones del proyecto. Asimismo, se produjeron materiales y videos de capacitación. En el transcurso del proyecto, los costos de administrar los cursos de capacitación se redujeron entre un 60 y 90 por ciento. La recuperación de costos aumentó de menos de un 10% al inicio del proyecto, a un 77% hacia finales del mismo (se excluyen los costos de desarrollo).

### *Resultados e impacto*

Los formadores anfitriones mejoraron su capacitación de aprendices eliminando las brechas en la matrícula, reduciendo los tiempos y costos de la formación, mejorando el contenido y calidad, y concentrando la formación en actividades productivas. Los maestros artesanos que participaron incrementaron el número de sus aprendices entre un 15 y un 20 por ciento, y el empleo de las PYME participantes aumentó un 22 por ciento. Adicionalmente, el 88% de los maestros artesanos puso en práctica sus nuevas competencias adquiridas; el 73% hizo productos

nuevos o perfeccionados; y el 58% entró en nuevos mercados. Lograron un aumento del 57% en volumen de ventas y un 25% de aumento en sus ganancias, además de mejorar la disposición de sus talleres y organización de la producción.

## Lecciones

Las principales lecciones de la intervención de este proyecto fueron:

1. Los maestros artesanos no se demuestran inmediatamente interesados en recibir formación sobre competencias y hay que “engancharlos.” Esta formación debe integrarse al contexto más amplio de la mejora empresarial y la transferencia de competencias “vendibles” debe traducirse a ganancias tangibles. La capacitación debe prestarse de manera flexible, tomando en cuenta el costo de oportunidad de la mano de obra y el tiempo de los maestros artesanos que participan.
2. Los maestros artesanos buscan capacitación no con el principal propósito de aumentar sus ingresos con cursos tradicionales de aprendices sino para incrementar ingresos a partir de los aspectos productivos de sus negocios.
3. Las intervenciones de capacitación demostraron ser un punto de entrada útil para perfeccionar la tecnología de las PYME.
4. Los vínculos con instituciones de formación técnico-profesional fueron decepcionantes –no se convirtieron en prestadores constantes de capacitación para Jua Kali.
5. Se podría alentar a los formadores independientes a convertirse en prestadores de servicios de capacitación al sector informal. Esto sería probablemente un enfoque más sostenible que el de trabajar a través de institutos de formación profesional que, tal como están estructurados hoy en día, parecen tener poco potencial para promover el empleo en el sector informal.
6. La colaboración con las asociaciones del sector informal es de importancia primordial.
7. La modernización de las empresas del sector informal es posible y factible a través del desarrollo de competencias cuidadosamente elegidas. La aplicación de nuevas competencias parece dar como resultado un incremento del crecimiento, la innovación y la productividad.

Fuente: Haan, 2001

## Uganda

La Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (ONUDI) brinda asistencia a un proyecto de capacitación de maestros artesanos en Uganda. El proyecto busca ofrecer servicios de asesoría sustentables y orientados por la demanda a las PYME, emprendedores “destacados” que operen a nivel de distritos en los sectores prioritarios del proyecto -- metalúrgica, carpintería y albañilería, instalación eléctrica y electrónica, textiles, procesamiento de alimentos y cueros. El presupuesto de dos años para este proyecto es de \$877.000 dólares, financiados por la agencia de cooperación danesa DANIDA y por la agencia de cooperación japonesa, JICA. Las instituciones locales participantes son la *Uganda Small-Scale Industries Association*, el *Fondo Gatsby*, dos centros de formación del Departamento de Capacitación Industrial y centros de apoyo sectoriales.

## *Implementación*

El proyecto se inició con talleres de consulta con alrededor de 600 pequeños productores en seis distritos. Todos acordaron pagar un monto de US\$ 5.000 a US\$ 10.000 por día, por asesoramiento de calidad y formación en competencias. La selección de candidatos a ser capacitados como asesores de las PYME se basó en parte en su aceptación como asesores por parte de sus pares. Desde 1999, cerca de 180 maestros artesanos han recibido formación para ser formadores. Su capacitación incluyó principios de aprendizaje de adultos, establecimiento de objetivos de la formación, métodos de formación, evaluación de las necesidades de formación, análisis de tareas, desarrollo de currículo y técnicas demostrativas. Sobre la base de evaluaciones de desempeño y visitas a los talleres, el número de los potenciales asesores se redujo a 109, que entonces pasaron a una segunda ronda de capacitación y perfeccionamiento de habilidades técnicas. La formación tomó un mes, a tiempo completo, en los centros de formación profesional que participaron de la iniciativa. La siguiente fase de la formación incluyó "extensión industrial", es decir, gestión y planificación de la producción (muestreo de productos, esquema de la planta), gestión de recursos humanos, gestión financiera, marketing para la competitividad y un estudio *in situ* de una empresa real. En total, se formarán unos 20 asesores por distrito, 3 por sector económico. Por el momento, los servicios de asesoría son una actividad complementaria y los maestros artesanos continuarán con sus propias actividades de negocio.

## *Resultados e impacto*

Los maestros artesanos han comenzado a brindar sus propios servicios de asesoría. Además de la asesoría en el lugar de la planta, realizan evaluaciones sobre las necesidades de formación con centros de formación profesional locales y establecen cursos de perfeccionamiento de habilidades para los productores locales. Como indicativo del interés en este tipo de capacitación, cuando hay muy pocos participantes como para cubrir costos de los cursos sin perder dinero, los potenciales participantes en la capacitación siempre se han mostrado dispuestos a pagar más para cubrir la diferencia.

## *Lecciones*

La principal lección del Proyecto es que los maestros artesanos formados como asesores de las PYME han comprendido la idea de que esos negocios pueden mejorar su operativa y que ellos, los formadores, los pueden ayudar a lograrlo.

Fuente: Haan, 2001.



**Anexo 3: Ejemplo de los módulos de formación docente en la EFTP previa al servicio del instituto de educación y formación profesional, Oldenburg, Alemania**

**Tabla 3: Módulos de formación docente en EFTP previa al servicio, Instituto de Formación de Docentes en Educación Profesional, Alemania**

Módulos obligatorios	Módulos optativos	Calificación adicional	Módulos especiales
100 horas	<b>20 horas</b>	<b>80 horas</b>	
Primeras experiencias docentes	Gestión de calidad	Comunicación en la oficina	Taller con la Cámara de Comercio
Docencia independiente	Gestión de proyectos	Historia de la TI	Derecho laboral
Docencia profesional	Retroalimentación profesional	Pedagogía de la discapacidad	Prevención de la violencia

Fuente: Studienseminar Oldenburg, <http://www.studienseminar-ol-bbs.de> [consultada el 20 de mayo de 2015]

## Anexo 4: Etapas en la formación docente de la EFTP

La siguiente tabla presenta un panorama de los posibles resultados del aprendizaje en diferentes etapas de la formación docente de la EFTP con respecto a estudios universitarios, experiencia laboral no académica, experiencia de trabajo en la industria y el servicio, formación docente previa al servicio y formación docente en el servicio o DPF.

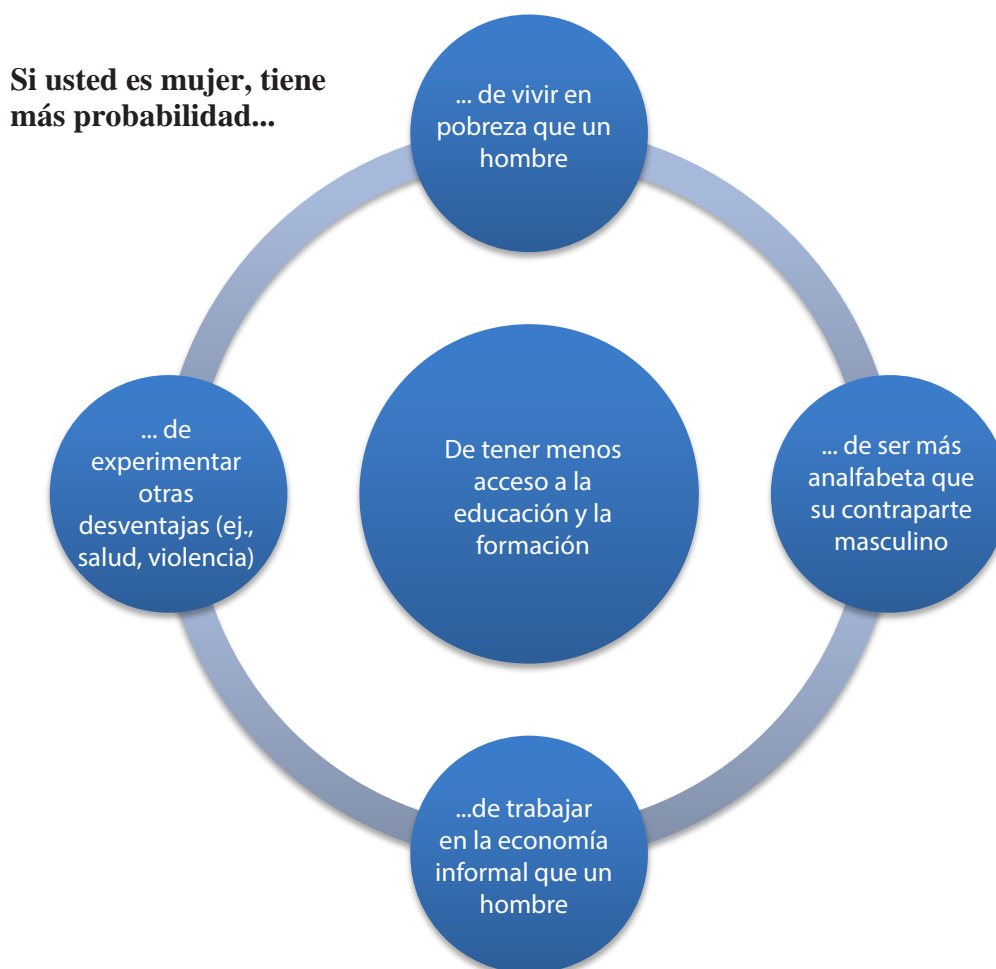
**Tabla 4: Etapas de la formación docente en EFTP y posibles resultados del aprendizaje**

Experiencia de trabajo en la industria o el servicio	Post-secundaria o terciaria	Experiencia laboral no académica	Formación docente previa al servicio	Formación docente en el servicio / DPC
Ingenieros	Principios básicos y conocimiento de la disciplina profesional desarrollada	La gama de habilidades y competencias para los futuros estudiantes en EFTP se ha ampliado	Se desarrolla "identidad" como docente y formador en EFTP vs identificarse como ingenieros, economistas o maestros artesanos	Se mejora las competencias de evaluación como las estrategias de aprendizaje, resolución sistemática de problemas y auto-evaluación
Maestros artesanos	Especialización adicional en una disciplina profesional	Situaciones de trabajo real	Evaluar nivel de conocimiento/ competencias previas de los grupos de estudiantes como base para elegir materias apropiadas para la formación	Alentar elementos de desarrollo emprendedor, como llevar a los estudiantes por las etapas necesarias cuando se inicia una empresa mayorista
Técnicos	Técnicas del trabajo y la investigación científicos	Planificar, ejecutar y evaluar un ciclo completo de trabajo	Aplicar pedagogía y didáctica para educación profesional para lograr una enseñanza y aprendizaje efectivo	Analizar contenido técnico para ver potencial de aprendizaje de descubrimiento en EFTP
Consultores de empresas	Pedagogía profesional y didáctica	Comprender el trabajo y los procesos de negocios en un área de especialización	Comprender cómo incluir procesos de trabajo reales como puntos de partida de la enseñanza y aprendizaje en EFTP	Ayudar a estudiantes de EFTP a mejorar recolección de información nueva de fuentes dadas (material impreso, experiencia directa, búsqueda en internet, etc.)
Emprendedores	Comprensión del trabajo y los procesos de negocios en la disciplina profesional	Resolución de problemas en la disciplina	Combinar conocimiento teórico de instituciones terciarias con experiencias de trabajo auto-generadas; diseñar proyectos/tareas con una proporción balanceada de contenido laboral conocido y desconocido o segmentos de información, así como niveles apropiados de aprendizaje	Estructurar las oportunidades de aprendizaje para permitir a estudiantes de EFTP adquirir competencias en diversas áreas

## Anexo 5: ¿Por qué las mujeres enfrentan barreras adicionales en el acceso a la educación y formación?

Para comprender cabalmente las desventajas que enfrentan las mujeres, es vital reconocer la intersección entre género, alfabetización, pobreza y marginación económica que prevalecen en la economía urbana informal y la rural. Aproximadamente dos tercios de los 774 millones de adultos analfabetos en el mundo son mujeres – la misma proporción durante los últimos 20 años y en casi todas las regiones (ONU DESA 2010). De los 1,3 mil millones de personas en el mundo que viven en la pobreza, se estima que un 64 por ciento son mujeres (OIT 2011d). Cuando miramos el espectro del empleo informal, la mayor parte de los países muestra porcentajes más elevados de mujeres que de hombres involucrados en trabajo informal (OIT 2010f). En los países en desarrollo, particularmente, las mujeres tienen más probabilidad de enfrentarse a la intersección de diversas condiciones de desventaja, creándose así mayores barreras a su educación y formación (Figura 9).

Figura 9: Interseccionalidad: Cómo impacta en el acceso de la mujer a la educación y la formación



Las mujeres también se encuentran recargadas con numerosas demandas de su tiempo, haciendo malabarismos entre sus compromisos con el trabajo, la familia y la comunidad. Aún cuando las mujeres ingresan al mercado laboral, en muchos casos trabajando a tiempo completo o realizando múltiples trabajos, se las sigue percibiendo como las principales responsables del cuidado de la familia y participación en la comunidad. Esta compleja división de las responsabilidades hacia el lugar de trabajo, la familia y la comunidad implica que a menudo resta poco tiempo o energía como para asumir compromisos adicionales tales como el de desarrollo personal o iniciativas en educación o formación. Estos patrones pueden también reforzar las tradicionales divisiones de género en las opciones ocupacionales y resultados a nivel del mercado de trabajo (ver Tabla 5)

**Tabla 5: Comparación de ingresos promedio y diferenciales entre ocupaciones dominadas por hombres y mujeres, en países seleccionados**

	Ingresos ocupaciones predominantemente masculinas (moneda nacional)	Ingresos ocupaciones predominantemente femeninas (moneda nacional)	Diferencial en salario por género (%)
Cuba (2007)	2,0	2,0	0,0
Tailandia (2006)	11.870,8	11.275,5	5,0
Polonia (2006)	2.307,5	2.183,8	5,4
Finlandia (2006)	2.566,2	2.162,5	15,7
Letonia (2005)	253,5	212,3	16,3
Jordania (2006)	248,0	200,3	19,2
Rumania (2005)	869,7	670,8	22,9
Reino Unido (2007)	438,6	327,4	25,4
Australia (2006)	1.140,0	849,3	25,5
Rep. Corea (2006)	2.216.099,0	1.596.338,0	28,0
Portugal (2006)	1.061,5	745,1	29,8
Eslovaquia (2006)	18.598,8	11.971,0	35,6
Perú (2006)	1.642,4	1.040,9	36,6
Rep. Moldavia (2007)	2.844,4	1.617,8	43,1

Fuente: OIT 2010f.

### Recuadro 22: Formas de mejorar el acceso y la calidad de la formación para las mujeres

El monitoreo [de la OIT] muestra que muchos gobiernos de hecho ven en el perfeccionamiento de las competencias de las mujeres un elemento ganador. ¿Qué es lo que se requiere para lograrlo?

- Mejorar el acceso de mujeres adolescentes y jóvenes a programas de calidad en educación formal y no formal, incluyendo formación técnica y profesional;
- Niñas y mujeres deben tener iguales oportunidades a los niños y hombres en cuanto a educación profesional, formación y desarrollo de competencias relativas al mundo del trabajo y la realidad evolutiva de los mercados laborales, empresas y lugares de trabajo donde las nuevas tecnologías serán un elemento clave;
- Hacer frente a las percepciones sociales que tienden a llevar a las niñas a los cursos no científicos que a la larga limitan sus opciones de trabajo y empleabilidad, y en tandem atender la segregación ocupacional de los trabajos tradicionalmente aceptados como "masculinos" y "femeninos" haciéndolos accesibles para ambos sexos;
- Facilitar la transición de las jóvenes y los jóvenes de la escuela al mundo del trabajo, tomando en cuenta que las mujeres jóvenes (que se están desempeñando cada vez mejor que sus pares varones en escolaridad) enfrentan mayores barreras al incorporarse a la fuerza laboral;
- Instituir sistemas que reconozcan y certifiquen las habilidades y competencias adquiridas formal o informalmente, porque la portabilidad de las destrezas hace más fácil para hombres y mujeres trabajadores tener movilidad y acceder a nuevos trabajos que pueden surgir; y
- Apuntar a grupos de mujeres particularmente en desventaja a través de programas especialmente diseñados para formación de destrezas, por ejemplo, mediante cursos técnicos de actualización, programas de formación a nivel de comunidad o móviles para llegar a las mujeres en la economía informal.

Juan Somavia, Director-General de la OIT,  
Día Internacional de la Mujer, 7 de marzo de 2011.

## Anexo 6: Gráfico de discapacidades, implicaciones y ejemplos de acondicionamiento de espacios

Tabla 6: Discapacidades, implicaciones para la formación y ejemplos de acondicionamiento de espacios

Tipo	Ejemplos de discapacidad	Ejemplos de dispositivos de asistencia, intervenciones y formación específica para la discapacidad	Ejemplos de implicaciones de aprendizaje y trabajo	Ejemplos de acondicionamiento de espacios
<p><b>Discapacidades físicas:</b> Incluye una serie de limitaciones que afectan algún aspecto del funcionamiento físico (caminar, destreza manual, fuerza, etc.)</p>	<p>Una discapacidad de movimiento debida a la falta de un miembro, accidente de la espina dorsal, espalda, etc.; una discapacidad de destreza manual relacionada con artritis, debilidad muscular por enfermedad o accidente; o debilidad general o problemas respiratorios vinculados a enfermedades varias, etc. Problemas neurológicos podrían causar convulsiones o problemas de conducta.</p>	<p>Silla de ruedas; triciclo, prótesis u ortopedia en un miembro; medicación para controlar convulsiones, etc.</p>	<p>Depende de naturaleza de discapacidad física. Muchas carecen de implicaciones en el aprendizaje; en otros casos se adecuará el equipo o entorno de trabajo/aprendizaje. Los que tengan limitaciones de fuerza y otras, problemas respiratorios, etc. Necesitarán consideraciones específicas cuando selecciones tipos de trabajos.</p>	<p>Mesa de trabajo elevada; acceso a baños acondicionados; eliminación de obstáculos físicos en los pasillos; puertas y manijas de cajones fáciles de manipular; pedales de pie o mano (según el caso) para quienes hayan sufrido amputaciones..</p>
<p><b>Discapacidades sensoriales/de la comunicación:</b> Incluye dificultad para ver, escuchar o hablar.</p>	<p>Una persona podría tener baja visión, a menudo no detectada en países en desarrollo, o ser totalmente ciega; tener una discapacidad auditiva o ser totalmente sorda.</p>	<p>Braille, bastón blanco y capacitación en movilidad para los ciegos (para que aprendan a andar solos); instrucción en lenguaje de señas para los sordos; audífonos para discapacidad auditiva.</p>	<p>Ver métodos de aprendizaje específico; es claro que se necesitarán ciertas adaptaciones para casi todas las discapacidades de esta naturaleza. En casos de discapacidad de habla, usar escritura, computadora o paciencia por parte del escucha.</p>	<p>Impresiones en Braille, material impreso en letra grande, lenguaje de señas, pasillos libres para los ciegos, ubicación especial en clase, cerca de instructores u oradores.</p>
<p><b>Intelectual:</b> Se refiere a la habilidad cognitiva y capacidad de aprender tan rápido como otros y retener información. La discapacidad intelectual suele resultar del nacimiento, daño cerebral, desnutrición temprana o una variedad de factores.</p>	<p>Síndrome de Down</p>	<p>Formación pre-profesional y para una vida independiente.</p>	<p>Las personas con discapacidad intelectual pueden aprender pero necesitan que se les repitan las cosas o que las tareas se les dividan en pequeñas acciones por vez.</p>	<p>Períodos de capacitación más largos, uso de figuras, capacitación individual en el trabajo o apoyo técnico en el trabajo.</p>

<p><b>Discapacidad de aprendizaje:</b> Se refiere a personas de inteligencia normal pero que procesan información o aprenden en forma diferente a otros. Por ejemplo, pueden tener dificultad procesando o recordando números, comprendiendo la palabra escrita o procesando información auditiva.</p>	<p>Dislexia, trastorno por déficit de atención</p>	<p>Brindar formación específica en técnicas de estudio y adaptación (generalmente están disponibles únicamente en los países más desarrollados).</p>	<p>Se utilizan diferentes métodos de enseñanza con estos individuos. Sin embargo, en muchos países en desarrollo las discapacidades de aprendizaje no se detectan o se confunden con discapacidad intelectual. Puesto que todos tenemos estilos de aprendizaje preferidos, es mejor utilizar una variedad de enfoques de capacitación.</p>	<p>Utilizar instrucciones escritas u orales dependiendo de cómo aprende mejor o cómo procesa la información esta persona.</p>
<p><b>Discapacidades psico-sociales:</b> Se refiere a discapacidades que pueden dar lugar a conductas, emociones o patrones de pensamiento inusuales o diferentes o que interfieren con funcionamientos de rutina.</p>	<p>Trastorno de estrés traumático; depresión; trastorno bipolar (humor extremadamente bueno o malo que tiene su impacto en la conducta)</p>	<p>Puede necesitar tratamiento médico o apoyo para adaptarse a la discapacidad y aprender mecanismos para sobrellevarla.</p>	<p>La ansiedad o el estrés podrían afectar el aprendizaje así que se podría necesitar algunas adaptaciones a nivel individual.</p>	<p>Apoyo técnico en el trabajo; crear entornos más libres de estrés y ámbitos de evaluación; ofrecer incentivos adicionales</p>

Fuente: OIT 2009b.

## **Anexo 7: Ejemplos de acondicionamiento de espacios para programas de formación en zonas rurales y para poblaciones afectadas por conflictos**

### *Poblaciones afectadas por situaciones de crisis*

#### **Haití: Apoyo a poblaciones afectadas por situaciones de crisis mediante el desarrollo de habilidades**

Luego del terremoto de enero de 2010, la OIT ha trabajado en forma estrecha con el gobierno haitiano y otras agencias internacionales para atender la aguda escasez de oportunidades económicas para las poblaciones afectadas por la crisis en Puerto Príncipe y zonas aledañas. Comenzando a finales de 2010, la OIT sigue estando activamente involucrada en la prestación de capacitación y generación de empleo en el marco de un proyecto de remoción de escombros, apoyando el crecimiento económico a través del reciclaje y reutilización del escombros producido por el terremoto. En el 2011, la OIT comenzó a trabajar en el proyecto “16 barrios – 6 campamentos” que apunta al desarrollo de destrezas y competencias técnicas mejoradas en el sector de la construcción, para ofrecer vivienda sustentable a miles de personas desplazadas internamente (PDI) que siguen viviendo en campamentos de tiendas incluso dos años después del terremoto.

Capitalizando el conocimiento ganado a partir de estas intervenciones, la OIT seguirá apoyando la formación y el desarrollo de habilidades en Haití a través de un proyecto más amplio y multi-sectorial basado en la Estrategia de Formación del G20. El foco estratégico del proyecto está organizado alrededor de dos pilares fundamentales: capacitación, que se centrará en mejorar el aspecto técnico de los programas de formación; y empleabilidad, que procurará mejorar la transición desde la formación al empleo. Asimismo, el proyecto se fortalece a través de dos componentes integrados de fortalecimiento de capacidades: refuerzo institucional, que desarrollará las capacidades de instituciones de formación y asegurará su sostenibilidad a largo plazo; y monitoreo y evaluación, que evaluará los resultados del proyecto, su coordinación y diálogo social entre actores involucrados, y la documentación de mejores prácticas y lecciones aprendidas. Al trabajar conjuntamente con empleador, trabajador y representantes del gobierno, la OIT sigue estando comprometida en la recuperación de Haití y su desarrollo a largo plazo luego del terremoto.

#### **África: El Paquete Educativo para los Jóvenes, un programa de formación integrado para poblaciones afectadas por situaciones de crisis**

El Paquete Educativo para Jóvenes (*Youth Education Pack* o YEP) es un programa de tiempo completo de un año de duración con tres componentes igualmente importantes: formación en alfabetización y habilidades numéricas, habilidades para la vida y habilidades técnico-profesionales.

Los objetivos para los estudiantes son:

1. Alfabetizarse funcionalmente, con dominio de la alfabetización y capacidad numérica básicas y relevantes.
2. Obtener conocimiento y toma de conciencia que ayuden a continuar su desarrollo y sensibilización como individuos y miembros de sus sociedades.
3. Adquirir habilidades que sean necesarias en sus comunidades y que aumenten sus oportunidades de conseguir una posición como aprendices o trabajo remunerado.

Entre los estudiantes de YEP se incluyen los más vulnerables entre los grupos objetivo del Consejo Noruego para Refugiados (*Norwegian Refugee Council* o NRC), pero que todavía tienen la posibilidad de pasar un año de tiempo completo en una escuela. Se da prioridad a las madres solteras jóvenes, jóvenes jefes de hogar y aquellos que tengan antecedentes educativos más precarios.

El YEP fue implementado para atender las necesidades educativas de los jóvenes refugiados y desplazados internos en una serie de países afectados por situaciones críticas, como por ejemplo Sierra Leona, Burundi RD del Congo, Liberia, Sudán y Uganda.

## *Poblaciones rurales*

### **La Iniciativa en Educación para las Poblaciones Rurales**

Reconociendo el permanente reto que plantea la provisión de programas de educación y formación de calidad en zonas rurales, la Iniciativa Educación para Poblaciones Rurales (*Education for Rural People Flagship* o ERP) fue lanzada en Johannesburgo en el 2002 durante la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible. ERP es una red de cerca de 390 socios que incluye gobiernos, agencias internacionales, sociedad civil, medios de comunicación y el sector privado con FAO como agencia líder de las Naciones Unidas. Según su página web, "ERP es un llamamiento global para reforzar la capacidad de las poblaciones rurales para que alcancen la seguridad alimentaria y gestionen los recursos naturales de manera sostenible valiéndose de educación de calidad y formación de habilidades para todos los niños, jóvenes y adultos rurales."

Además de la investigación y fortalecimiento de redes, ERP también apoya la educación rural y el desarrollo de habilidades mediante una caja de herramientas en línea que "ofrece materiales de educación y formación para maestros rurales, técnicos, instructores, formadores, padres, investigadores, extensionistas y otros actores involucrados en la educación formal y no formal de las poblaciones rurales." Los recursos de esta caja de herramientas cubren una amplia gama de temas desde pesca a derecho de tenencia de la tierra, pasando por teneduría de libros a género. Todos los recursos se encuentran disponibles en línea y sin costo.

Fuente: FAO, <http://www.fao.org/erp/>.

### **Filipinas: Iniciativas de formación móvil**

La Autoridad de Educación Técnica y Desarrollo de Habilidades (*Technical Education and Skills Development Authority* o TESDA) en Filipinas está acercando la educación técnica y el desarrollo de habilidades a las personas con su programa de formación sobre ruedas, que se espera sea lanzado a principios del 2012.

Utilizando dos autobuses donados por Genesis Transport Services Inc., TESDA ofrecerá formación móvil en áreas seleccionadas para que los programas y servicios de la agencia se vuelvan más accesibles y asequibles, especialmente para los más pobres.

"Apuntamos a llevar los programas y servicios de TESDA más cerca de aquellos que probablemente se beneficiarán más de ellos. Llegar a las bases requiere riesgo y explorar otras oportunidades para servir mejor a nuestros conciudadanos más necesitados y merecedores," expresó Villanueva.

El Director General de TESDA, Joel Villanueva, explicó que los autobuses se convertirán en aulas móviles, equipadas con las condiciones necesarias típicas de un centro de capacitación, para formar a personas pobres en comunidades remotas y de difícil acceso. Aparte de esto, los autobuses servirán como centros de evaluación móvil para quienes deseen que sus calificaciones sean selladas con el sellos de excelencia de TESDA.

Fuente: <http://www.tesda.gov.ph> [consultada el 20 de mayo de 2015]



**Tabla 7: Captación y retención de docentes calificados en zonas rurales: Ejemplos de varios países**

<b>Incentivos para los docentes en zonas rurales</b>			
<b>Malasia</b>	<b>RPD de Lao</b>	<b>Uganda</b>	<b>Mozambique</b>
Paquete de incentivos que incluye tierra y capacitación agrícola complementaria	Ganancia compartida entre docentes y estudiantes por actividades que generan ingresos	Asignación por Dificultad, del 20% del salario, para docentes calificados en áreas de difícil acceso	Pagos adicionales de hasta un 100% del salario para docentes calificados

Fuente: Banco Mundial 2008, FAO/UNESCO/IIEP 2002.

## **Anexo 8: Proyecto de reforma de la EFTP en Bangladesh**

En cooperación con el Gobierno de Bangladesh, la OIT está implementando un proyecto con financiamiento de la UE para reducir la pobreza mediante reformas en el sistema de EFTP. Estas reformas permiten que más personas adquieran competencias para el empleo y así generen ingresos a través de puestos de trabajo remunerados o auto-empleo. Las actividades para este proyecto de reforma de la EFTP, el primero de su especie que se realiza en Bangladesh, se han llevado a cabo adoptando cinco componentes que se relacionan a importantes temas específicos de la EFTP según el contexto de Bangladesh.

La meta del proyecto es asegurar la competitividad de Bangladesh en el mercado global y reducir la pobreza mejorando la calidad de la educación y formación profesional.

El Proyecto de Reforma de la EFTP cuenta con cinco áreas objetivo claves que, en conjunto, aseguran un sistema de EFTP coordinado, flexible, receptivo y capaz de satisfacer las necesidades de la industria.

- Componente 1: Políticas, sistemas y legislación revisados y fortalecidos
- Componente 2: Pertinencia y calidad aseguradas
- Componente 3: Instituciones fortalecidas a través de mejoramiento de conocimientos y competencias de gestores y docentes
- Componente 4: Vínculos entre organizaciones públicas y privadas que derivan en mejora de la productividad, competitividad y relevancia para la industria
- Componente 5: Mayor acceso para grupos menos privilegiados

Como los componentes 3 y 4 son directamente relevantes para los sistemas de formación docente, se amplían en detalle más abajo.

### **Componente 3: Instituciones fortalecidas a través de mejoramiento de conocimientos y competencias de gestores y docentes**

El foco principal del Componente 3 es fortalecer las capacidades de gestores e instructores en las instituciones de EFTP. Los sistemas públicos de gestión de la EFTP y los mecanismos de financiamiento fueron revisados y se propusieron estrategias para apoyar el desarrollo de un sistema de formación flexible y orientado por la demanda. Se desarrollaron programas más actuales de formación para gestores y docentes en EFTP. Las instituciones privadas de EFTP también fueron incluidas en todas las iniciativas de desarrollo lo cual dio lugar a una mejor provisión de formación en EFTP a lo largo de toda Bangladesh.

Para atender el tema urgente relativo a la calidad del instructor, se revisó el sistema de formación de instructores en EFTP y se propuso un nuevo sistema para la formación a nivel inicial, así como también una actualización de las competencias técnicas de los instructores.

Para satisfacer las exigencias de mano de obra en Bangladesh, la formación y evaluación técnica y profesional deben ser flexibles, de alta calidad y relevantes para las situaciones de un mercado cambiante. El Proyecto de Reforma de la EFTP, al mejorar la receptividad y flexibilidad de las instituciones de EFTP, hace posible que las instituciones de formación puedan responder mejor a las necesidades de la industria. Esto puede lograrse de diferentes maneras: introduciendo un sistema de aseguramiento de la calidad de la EFTP; revisando la calificación y currículo y creando calificación adicional para asegurar que todos los cursos estén orientados a la demanda y basados en la competencia.

La industria se beneficia con trabajadores más competentes y los estudiantes se benefician del desarrollo de competencias de calidad que, a su vez, incrementan las oportunidades de empleo.

## **Componente 4: Vínculos entre organizaciones públicas y privadas que derivan en mejora de la productividad, competitividad y relevancia para la industria**

El Componente 4, que es responsable del “Aprendizaje en el lugar de trabajo y productividad”, apunta al desarrollo de habilidades mejoradas y tiene como resultado una mayor productividad y competitividad en industrias clave para el crecimiento y orientadas a la exportación, en los sectores industriales formales. En la primera fase del Proyecto de Reforma de la EFTP, el componente buscó principalmente cuatro áreas de resultado:

1. La demanda de los empleadores por más calificación fue aumentada
2. Los vínculos entre la EFTP y empresas fueron mejorados
3. Las prácticas de trabajo modernas se introdujeron
4. El aprendizaje en el puesto de trabajo fue apoyado

El Proyecto de Reforma de la EFTP apunta a aumentar la productividad y mejorar la competitividad zanjando la actual brecha entre la oferta de trabajadores calificados y las crecientes demandas del mercado laboral en Bangladesh. La mejor productividad y competitividad dependen de la fortaleza de la relación entre las instituciones de EFTP y los empleadores, lo cual permite el desarrollo de competencias prácticas y de alta calidad y el aprendizaje en el lugar de trabajo. Para desarrollar y apoyar estas relaciones, los objetivos clave del equipo del Componente 4 fueron los siguientes:

- Mejorar el desarrollo de competencias para aumentar la productividad y competitividad en industrias clave para el crecimiento y con orientación exportadora, en el sector industrial formal
- Mejorar vínculos entre EFTP y empresas
- Introducir prácticas de trabajo modernas
- Apoyar el aprendizaje en el trabajo
- Mejorar y fortalecer el sistema con aprendices

Fuente: OIT 2010d.

## **Anexo 9: Ejemplos de diálogo social brindados en el Foro de Diálogo Mundial sobre la Educación y la Formación Profesional (29–30 de septiembre de 2010)**

### ***Argentina***

Consejos sectoriales tripartitos a nivel provincial deciden sobre los currículos de competencias, estándares y certificación según las necesidades de la industria y el financiamiento público de sectores clave. Los centros de formación a nivel provincial están en mejores condiciones de responder a las necesidades cambiantes, incluyendo el uso de recursos. En este contexto, el diálogo social fue efectivo para establecer las orientaciones y contenido de la formación, particularmente en lo que respecta a la promoción de la movilidad de los trabajadores en un marco regional como el MERCOSUR. Los resultados del Foro de Diálogo Mundial sobre Estrategias para la Formación Sectorial y Seguridad de Empleo de la OIT, realizado en marzo de 2010, ofreció una orientación importante en materia de políticas.

### ***Burkina Faso***

En Burkina Faso el diálogo social y el conocimiento compartido entre los actores se da a nivel de varias instituciones, a saber: un consejo nacional sobre empleo y formación profesional integrado por el gobierno y representantes de los empleadores y trabajadores, ONG y asociaciones involucradas en temas de empleo y formación profesional, responsables de la implementación de empleos a nivel nacional o política relativa a EFTP; y un comité nacional sobre certificación de programas de formación, que asegura el haber cumplido plenamente los requisitos de obtención de los certificados en EFTP.

### ***Camerún***

Órganos nacionales como el comité asesor del trabajo y el comité nacional para cursos con aprendices, formación y calificación profesional junto a consultas regulares en formato conferencia entre gobierno, trabajadores y empleadores conformaron los mecanismos de diálogo sobre temas vinculados a la EFTP.

### ***Canadá (Quebec)***

Una comisión tripartita integrada por representantes de sindicatos, empleadores y ministerios se reúne en forma periódica para asesorar acerca del desarrollo y reconocimiento de competencias de los trabajadores, y especialmente sobre el tema de formación de trabajadores empleados, con atención especial a los efectos de la recesión económica. El diálogo social informal cubrió temas como alfabetización y lenguaje de los inmigrantes y oportunidades educativas de segunda instancia; este diálogo informal debería extenderse a mecanismos más formales.

### ***Kenia***

Las asociaciones público-privadas que resultaron del diálogo social demostraron ser efectivas para incrementar la prestación de EFTP en Kenia.

### ***Kiribati***

El Gobierno ha alentado firmemente el tripartismo a pesar del tamaño reducido del sector privado del país. A través del diálogo a nivel regional, se han establecido asociaciones para desarrollar programas de EFTP en ocupaciones específicas con la UE, Australia y Nueva Zelanda y se estableció una institución regional de formación en Fiji para todos los países insulares del Pacífico, ofreciendo formación certificada a nivel de los estándares de calificación australianos. El diálogo social debe extenderse más allá de las fronteras nacionales.

### ***Mauricio***

Dentro de Mauricio, el diálogo social relativo a EFTP basado en una toma de decisión consensuada tuvo lugar entre gobierno, sector privado y representantes del sindicato en

una serie de órganos, incluyendo: un consejo de recursos humanos responsable de identificar necesidades de formación y gestionar el fondo nacional para la formación; un órgano nacional de calificación responsable por el desarrollo de calificaciones nacionales en materia de EFTP; un comité nacional para actividades con aprendices; y la recientemente creada Fundación Nacional para el Empoderamiento con el objetivo de aliviar la pobreza y el desempleo a través de programas de formación e inserción laboral.

### ***Nueva Zelanda***

Los órganos de formación de la industria, regulados y financiados por el gobierno, involucraron a empleadores y trabajadores en las decisiones relativas a políticas y prestación de capacitación, incluyendo estándares. En África, como demostró un estudio de UNESCO, las instituciones privadas lideraron en la prestación de EFTP lo cual demostró la necesidad de un mayor diálogo social dentro de dichas instituciones. Los gobiernos podrían asistir en este proceso ofreciendo más incentivos.

### ***Nigeria***

Los ejemplos de diálogo social en Nigeria incluyen un fondo de desarrollo industrial con autoridades establecidas a nivel estatal y federal, órganos nacionales comprometidos en el establecimiento de estándares para los estudiantes y consejos docentes y marcos nacionales de calificación.

### ***Paraguay***

Mesas redondas con trabajadores jóvenes han servido de medio a través del cual el diálogo social pudo promover políticas de formación y empleo para satisfacer las necesidades nacionales.

### ***Filipinas***

El diálogo social se usó estratégicamente para lograr políticas y programas de EFTP efectivos y coherentes, incluyendo el uso inteligente de los recursos. El órgano superior de elaboración de políticas en materia educativa y formación contó con una mayoría de representantes del sector privado, provenientes del grupo de empleadores, sindicatos e instituciones de EFTP. Los comités multisectoriales de competencias y desarrollo en EFTP recibieron el mandato por ley a nivel regional, provincial, de distrito y local, de coordinar la prestación de programas eficientes, relevantes y de calidad superior en desarrollo de habilidades, por parte de prestadores públicos y privados. El gobierno también preparó informes de inteligencia sobre el mercado laboral como base para las políticas y programas sobre habilidades en cooperación con los interlocutores sociales. Estos últimos también se involucraron en la gestión y evaluación de programas de formación en las comunidades, un centro de formación para mujeres y otro para tecnología avanzada.

### ***Suecia***

Suecia cuenta con una larga tradición en el uso del diálogo social para resolver problemas del ambiente laboral, desde los años 1930, cuando se alcanzaron exitosamente los primeros acuerdos colectivos entre empleadores y sindicatos. Esta tradición de hablar unos con otros significó que muchos temas de la EFTP incluso se atendían fuera de las negociaciones colectivas. Sin embargo, como lo han demostrado situaciones recientes, los gobiernos podrían ignorar las posiciones de los interlocutores sociales si les fuera necesario por motivos políticos.

Fuente: OIT 2011b.

## **Anexo 10: Mecanismos de diálogo social en EFTP y desarrollo de habilidades en los países miembros de la OCDE**

### ***Australia***

Los *Industry Skills Councils* (ISCs) son empresas privadas registradas gestionadas por juntas directivas seleccionadas por industria, pero con fondos proporcionados sustancialmente por el gobierno australiano. Sus tareas incluyen: suministro de inteligencia industrial y asesoramiento a *Skills Australia* (un organismo independiente que brinda asesoramiento al gobierno sobre las necesidades de capacidades actuales y futuras), el gobierno y las empresas sobre el desarrollo de la fuerza de trabajo y las necesidades de habilidades; apoyo activo del desarrollo de paquetes de capacitación; suministro de habilidades independientes y asesoramiento de capacitación a las empresas; y trabajo conjunto con empresas, proveedores de servicios de empleo, proveedores de capacitación y el gobierno para asignar lugares de capacitación.

### ***Dinamarca***

El Consejo Consultivo para la Educación y la Formación Profesional Inicial (REU) tiene un estatus consultivo con el Ministro de Educación a nivel nacional. Está compuesto por miembros de los interlocutores sociales, líderes escolares y asociaciones de docentes, así como por miembros designados por el Ministerio de Educación. El Consejo asesora sobre la estructura general del sistema y supervisa los programas existentes y las tendencias del mercado laboral, y formula recomendaciones sobre el establecimiento de las calificaciones de EFTP. Además, los comités sectoriales de comercio y los comités de comercio locales pueden decidir sobre muchos elementos de la educación y formación profesional a nivel sectorial y local dentro de la estructura general.

### ***Hungría***

Desde 2008 (sujeto a cualquier decisión de un cambio reciente de gobierno), los comités de desarrollo y capacitación regionales (más de la mitad de cuyos miembros provienen de los interlocutores sociales) tienen poder de decisión sobre el número de estudiantes admitidos en diferentes programas y sobre las calificaciones que se entregarán en la región de acuerdo con las directrices nacionales acordadas.

### ***Países Bajos***

Los centros regionales de educación y formación profesional en los Países Bajos (ROC) tienen representantes de los interlocutores sociales (a nivel regional) en su consejo de supervisión. Los ROC suministran todos los esquemas de capacitación vocacional financiados por el gobierno a nivel secundario y brindan educación para adultos en una región.

### ***Suiza***

Los acuerdos de asociación entre la Confederación, los cantones y los interlocutores sociales están establecidos por ley y son un pilar del sistema de EFTP. Los empleadores y los sindicatos tienen un papel directo en la formulación de políticas de EFTP, y los socios tienen su propia área de responsabilidad. Todas las decisiones importantes se discuten y toman conjuntamente y los tres socios están representados a nivel nacional, cantonal y local.

### ***Reino Unido***

La Comisión del Reino Unido para el Empleo y las Habilidades (UKCES) es un organismo dirigido por los empleadores, que también cuenta con miembros procedentes de los sindicatos y del gobierno local. Asesora al gobierno sobre estrategia, objetivos y políticas y monitorea el sistema de EFTP, incluido el desempeño de los Consejos de Habilidades Sectoriales, al que otorga licencias.

## ***Estados Unidos***

La “Asociación para las Habilidades del Siglo XXI” se formó en 2002 por iniciativa del gobierno federal, grandes corporaciones y organizaciones de docentes con sede en los EE. UU. Desde entonces ha ampliado considerablemente la participación del sector privado, ha abogado y desarrollado un marco político para el desarrollo de habilidades incluyendo planes de estudio, evaluación, instrucción, desarrollo profesional de docentes y mejoras en el ambiente de aprendizaje.

Fuente: OCDE-CERI 2009a: 37, 42, 100–102; Partnership for 21st Century Skills: P21, 2010.

## Anexo 11: Ejemplos de redes globales, regionales y locales de intercambio de conocimientos

### *Redes globales*

#### UNESCO-UNEVOC

[www.unevoc.unesco.org](http://www.unevoc.unesco.org) [consultado el 20 de mayo de 2015]

El Centro Internacional de Educación y Formación Técnica y Profesional (UNEVOC) fue creado en 1999 por la UNESCO y tiene su sede en Bonn, Alemania. UNEVOC actualmente tiene 283 centros en 167 países/territorios en todo el mundo, aunque no todos los centros están activos. La red UNEVOC alberga una activa comunidad en línea y un foro electrónico que fomenta la comunicación, la creatividad y el consenso entre sus 1.750 miembros. El sitio web de UNEVOC también incluye TVETipedia, un portal en línea que permite a los usuarios definir y proporcionar información básica sobre terminología e instituciones asociadas con EFTP. Las conferencias en línea, como las organizadas anualmente por UNEVOC, ofrecen un valioso foro para el desarrollo profesional y el intercambio de conocimientos.

Una encuesta de e-Forum realizada en 2010 evaluó el impacto y el valor de la red entre los usuarios. Los encuestados provenían de una variedad de disciplinas, incluidos profesionales, investigadores, responsables de políticas, trabajadores del desarrollo y estudiantes. Más del 85 por ciento respondió que el e-Forum es relevante o muy relevante para su trabajo. Respondiendo a cómo utilizaron la información del e-Forum, el 65 por ciento dijo que había aplicado la información a un proyecto o programa de capacitación, el 29 por ciento dijo que había cooperado con alguien que conocieron a través del e-Forum, y el 26% dijo que otros, citando usos tales como evaluaciones comparativas, investigación, conocimiento sobre debates actuales e innovaciones en EFTP, y comparación de prácticas nacionales y regionales (UNESCO-UNEVOC).

#### Medidas en los ámbitos de la enseñanza superior y la formación profesional

[www.iveta.org](http://www.iveta.org) [consultado el 20 de mayo de 2015]

La Asociación Internacional de Educación y Formación Profesional (IVETA) se estableció en 1985 como una red para conectar a la comunidad profesional internacional. Los miembros incluyen profesionales, investigadores y estudiantes dedicados al campo de la educación y formación profesional de más de 50 países, así como a instituciones, organizaciones y empresas que trabajan en el desarrollo de los recursos humanos. A través del desarrollo de vínculos profesionales, IVETA busca desarrollar una nueva era en la comunicación entre los educadores técnicos de todo el mundo.

Dedicada a la promoción de la educación y formación profesional de alta calidad, IVETA ofrece una variedad de recursos profesionales para sus miembros. IVETA produce una revista semestral sobre innovaciones y mejores prácticas en EFTP, un boletín informativo trimestral de la organización y una "línea directa" electrónica mensual con eventos clave y anuncios para los miembros. Además de estos recursos electrónicos, el sitio web de IVETA ofrece un foro de discusión en línea, un directorio de miembros y un banco de empleos. IVETA organiza regularmente conferencias regionales e internacionales, incluida una conferencia anual celebrada en diciembre en los Estados Unidos, que brinda oportunidades para el intercambio de conocimientos entre los profesionales. Además, IVETA respalda el trabajo de sus miembros a través de dos programas: el Professional Micro Grant Programme que brinda apoyo financiero de hasta US \$ 2.000 para apoyar a miembros de países en desarrollo a implementar nuevos enfoques en EFTP, y el Programa de Premios IVETA que reconoce a personas y organizaciones por sus valiosas contribuciones al desarrollo de la educación y la formación profesional.



## Plataforma Global de Intercambio de Conocimientos

Como parte de la implementación de la *Estrategia de capacitación del G20: Una fuerza de trabajo calificada para un crecimiento fuerte, sostenible y equilibrado*, la OIT ha puesto en marcha una Plataforma Global Público-Privada de Intercambio de Conocimientos sobre las Competencias para el Empleo basada en la web (Global KSP). La Global KSP tiene como objetivo convertir la información en conocimiento procesable con un enfoque en la resolución pragmática de problemas a través del análisis de lo que los gobiernos, trabajadores y empleadores, así como otras organizaciones, han encontrado que funciona; facilitar el intercambio activo de experiencias entre los representados y las partes interesadas; recopilar y difundir estudios de casos y otros productos de conocimiento directamente desde las empresas y los sindicatos; ampliar la gama de experiencias puestas a disposición de las partes de la OIT mediante asociaciones con otras organizaciones internacionales en el marco de la asociación del G-20; y maximizar el acceso abierto y público al elegir tecnologías de plataforma que maximicen la accesibilidad en países menos industrializados.

### Redes regionales

#### África

##### Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA)

<http://www.adeanet.org/adeaPortal/> [consultado el 20 de mayo de 2015]

Aunque el desarrollo de las redes de profesionales regionales en África es débil, la **Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA)** sí incluye EFTP en su análisis educativo. Las Reuniones Trienales de ADEA están organizadas para facilitar las discusiones entre los ministros africanos de educación, las agencias de desarrollo y otros profesionales de la educación. El tema de la Trienal 2011 fue "Promover conocimientos, habilidades y calificaciones críticas para el desarrollo sostenible en África: ¿cómo diseñar e implementar una respuesta eficaz por parte de los sistemas de educación y capacitación?" y ofreció un foro para el debate y el intercambio sobre formas de fortalecer la EFTP en África.

#### Estados Árabes:

##### Portal de EFTP

[www.tvet-portal.net](http://www.tvet-portal.net) [consultado el 20 de mayo de 2015]

Desarrollado en 2010, el Portal EFTP es una plataforma de comunicación para profesionales e instituciones que trabajan en EFTP en los países árabes para intercambiar información y transferir conocimientos, desarrollando así una animada comunidad de práctica en EFTP e *e-learning* (formación virtual) en la región. La plataforma también se entiende como un elemento constitutivo de una red regional de instituciones e individuos relacionados con EFTP para fortalecer la cooperación entre los Estados Árabes. Desde su implementación el año pasado hasta ahora, cuenta con más de 1.000 miembros de la región en su comunidad en línea.

El TVET Portal ofrece tres áreas para el intercambio de conocimientos y el desarrollo profesional: el TVET Portal que sirve como base de recursos para información actualizada sobre EFTP e *e-learning*, el TVET Forum que facilita el intercambio de información y experiencias entre profesionales de EFTP en los estados árabes, y el TVET e-Learning que ofrece cursos de aprendizaje en línea en áreas temáticas de EFTP. Todas las áreas del TVET Portal están disponibles en árabe e inglés.

## *América:*

### **Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR)**

<http://www.oitcinterfor.org/> [consultado el 20 de mayo de 2015]

El Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR) fue establecido por la OIT en 1963 y tiene su sede en Montevideo, Uruguay. Abarcando a más de 60 organizaciones en América Latina y España, sus tres áreas prioritarias son la promoción de la formación profesional como herramienta para la inclusión social, el desarrollo institucional de la formación y el diálogo social en la formación profesional.

CINTERFOR facilita el intercambio de conocimientos para su comunidad en línea, que actualmente cuenta con más de 1.000 usuarios y 20 grupos de aprendizaje sobre diferentes temas. Los recursos que contribuyen a este objetivo incluyen un banco de recursos de enseñanza y capacitación, una base de datos de experiencias y buenas prácticas, un banco de competencias laborales, una base de datos para especialistas, publicaciones sobre diversos temas, y el espacio virtual CINTERFOR que apoya a comunidades de aprendizaje en línea y capacitación a distancia.

## *Asia y el Pacífico:*

### **Red de Conocimiento Asia-Pacífico sobre Habilidades y Empleabilidad**

<http://apskills.ilo.org/>

Lanzada en 2011, la Red de Conocimiento Asia-Pacífico sobre Habilidades y Empleabilidad auspiciada por la OIT prepara el escenario para que las partes, expertos, profesionales, el mundo académico y otros interactúen, intercambien y compartan recursos, experiencias, conocimientos e ideas. El objetivo colectivo de todos los miembros es optimizar los procesos de desarrollo de los recursos humanos para mejorar las habilidades y el bienestar de las mujeres, los hombres, los jóvenes y las personas con discapacidad en toda la región de Asia y el Pacífico.

Los objetivos principales de la Red de Habilidades y Empleabilidad son ofrecer resultados de calidad en el desarrollo de habilidades; proporcionar acceso fácil a productos de conocimiento recientes, experiencia, servicios y herramientas; proporcionar un foro para el debate y el diálogo; identificar y comprender las necesidades de las partes y los actores involucrados; y conectar a quienes trabajan en EFTP y sus experiencias. La red está creciendo rápidamente y ofrece una variedad de recursos a sus miembros, incluido un boletín bimensual que destaca los desarrollos y eventos de EFTP en la región de Asia y el Pacífico.

## *Europa:*

### **Foro Europeo de Educación y Formación Profesional (EFVET)**

<http://www.efvet.org/> [consultado el 20 de mayo de 2015]

El Foro Europeo de Educación y Formación Profesional (EFVET) es una asociación profesional única a nivel europeo que ha sido creada por y para los proveedores de Educación y Formación Técnica y Profesional en todos los países europeos. Mientras que EFVET participa a nivel político representando a sus miembros y contribuyendo en su nombre al debate sobre políticas dentro de la Comisión Europea, también desempeña un papel clave en brindar a sus miembros la oportunidad de compartir buenas prácticas, explorar nuevas e innovadoras enseñanzas y aprender metodologías, desarrollar asociaciones en toda Europa y aprender unos de otros. Actualmente EFVET está en el proceso de establecer una serie de grupos de trabajo sobre diferentes áreas temáticas para fomentar la participación y el intercambio de conocimientos en áreas clave.

Si bien hay una gran cantidad de entidades dedicadas a la capacitación y coordinación de docentes, existen pocas redes a nivel regional para facilitar la interacción y el intercambio de conocimientos entre los propios profesionales. Como lo ilustra el éxito de una red establecida como CINTERFOR en América Latina y una red más nueva como es el TVET Portal en los Estados Árabes, existe un interés constante en el intercambio regional de conocimiento entre los profesionales. Estas redes podrían proporcionar ejemplos útiles para la replicación en otras regiones, particularmente en África y Asia-Pacífico.

## **Redes nacionales**

### **Australian Training Awards (Australia)**

<http://www.deewr.gov.au/Skills/Awards/ATA/Pages/default.aspx> [consultado el 20 de mayo de 2015]

Los *Australian Training Awards* son los premios nacionales máximos para el sector de la educación y formación profesional, que reconocen y recompensan a organizaciones e individuos por su destacada contribución a la capacitación en Australia. Los *Australian Training Awards* son la culminación de los premios de capacitación de los estados y los territorios, siendo los ganadores de cada estado y territorio clasificados para competir en las finales nacionales. Los *Australian Training Awards* de 2011 incluyeron:

- Categorías individuales
  - Premio al Aprendiz Escolar del Año de Australia
  - Premio al Estudiante Profesional del Año
  - Premio para Aborígenes e Isleños del Estrecho de Torres al Estudiante del Año
  - Premio al Aprendiz (en entrenamiento laboral) del Año de Australia
  - Premio al Aprendiz del Año de Australia
  - Premio al Docente/Capacitador en EFP del Año
  - Premio a la Trayectoria
- Categorías para organizaciones
  - Premio al Pequeño Empleador del Año
  - Premio al Empleador del Año
  - Premio al Pequeño Proveedor de Capacitación del Año
  - Premio al Gran Proveedor de Capacitación del Año
  - Premio de Colaboración Industrial

## **Redes locales**

### **Vocational Teachers' Association of Manitoba (VTAM) (Canadá)**

[www.vtam.org](http://www.vtam.org) [consultado el 20 de mayo de 2015]

No hace mucho tiempo, los docentes técnicos no eran reconocidos como profesionales especializados en el sistema escolar de Manitoba.

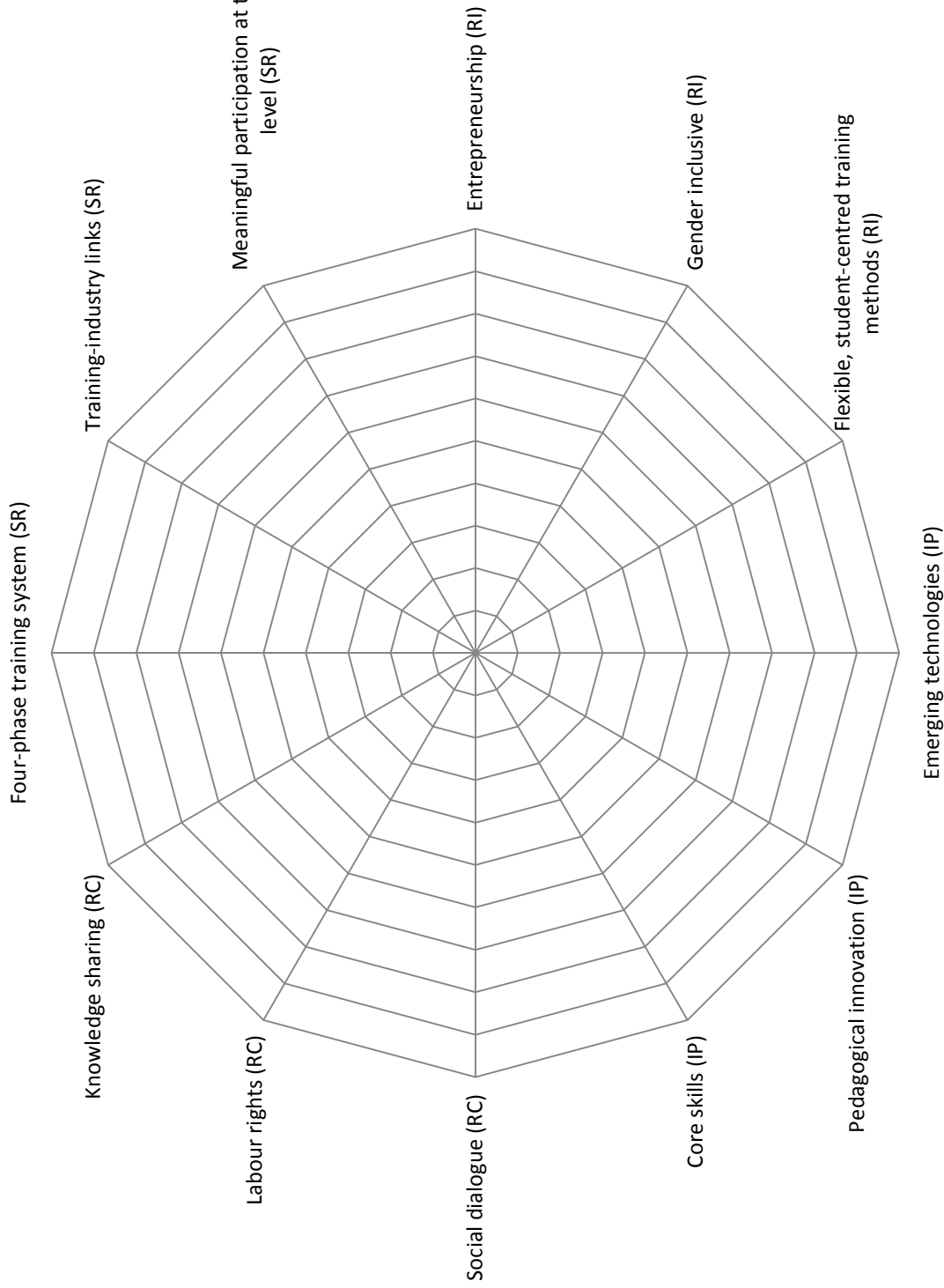
A pesar de tener requisitos de ingreso más extensos y más rigurosos, los docentes técnicos comenzaban sus carreras de enseñanza en una clasificación más baja en la escala salarial y se les pagaba menos que a sus pares en la educación general. Si querían avanzar dentro del sistema

educativo, se les exigía completar el doble de horas de crédito de cursos universitarios para obtener su Clase 7, que lo requerido para sus colegas docentes. No disfrutaban de los beneficios de pertenecer a un Grupo de Área Especializada (*Special Area Group o SAG*) y no tenían una “voz” unificada que abogara por credenciales especializadas de aprendizaje y reconocimiento en el lugar de trabajo para ellos. Gracias al trabajo de VTAM, ahora eso ha cambiado.

VTAM continúa trabajando arduamente para promover la profesionalidad de sus miembros, los derechos de cada docente profesional en la provincia y los beneficios mutuos de la educación profesional técnica para nuestros estudiantes y la sociedad.

El VTAM realiza periódicamente conferencias y capacitaciones temáticas para sus miembros. Ofrece desarrollo profesional y para alentar a los jóvenes profesionales, la membresía en VTAM es gratis para los que se encuentran en su primer año del programa de Formación de Docentes Profesionales Técnicos.

Anexo 12: Doce elementos clave de la herramienta de auto-diagnóstico de formación docente



**Key (four pillars):** SR = structure & relevance; RI = responsiveness & inclusion; IP = innovation & progress; RC = representation & communication

Este libro se terminó de imprimir  
en el Departamento de Publicaciones de  
OIT/Cinterfor  
en Montevideo, Setiembre 2018.  
Hecho el Depósito Legal número 374423