

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO
Programa de Actividades Sectoriales

**Los docentes y formadores del futuro –
La educación y la formación técnica
y profesional en un mundo en mutación**

**Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial
sobre la educación y la formación profesional
(29-30 de septiembre de 2010)**

Ginebra, 2010

Copyright © Organización Internacional del Trabajo 2010

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 pubdroit@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.ifro.org puede encontrar la organización de derechos de reproducción de su país.

ISBN: 978-92-2-323994-7 (impreso)

ISBN: 978-92-2-323995-4 (web pdf)

Primera edición 2010

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 de la OIT pueden obtenerse en las principales librerías o en oficinas locales de la OIT en muchos países o pidiéndolas a: Publicaciones de la OIT, Oficina Internacional del Trabajo, CH-1211 Ginebra 22, Suiza. También pueden solicitarse catálogos o listas de nuevas publicaciones a la dirección antes mencionada o por correo electrónico a: pubvente@ilo.org.

Vea nuestro sitio en la red: www.ilo.org/publns.

Impreso por la Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra, Suiza

Índice

	<i>Página</i>
Agradecimientos.....	v
Resumen	vii
Introducción	1
Antecedentes	1
Ámbito y definiciones.....	1
1. Retos que enfrentan los programas de EFTP y de educación permanente: contribuciones de los proveedores públicos y privados	5
El contexto macroestructural: organización y suministro de EFTP	5
Demanda de EFTP	5
Retos financieros.....	7
Presiones generadoras de cambio en el empleo y el mundo del trabajo	10
El reto de las competencias.....	11
El contexto microestructural de los sistemas de EFTP: organización interna y suministro...	13
Gobernanza y gestión.....	13
Formación del personal docente, programas de estudio y retos pedagógicos.....	14
Los interlocutores sociales y la EFTP.....	16
Principales innovaciones en el suministro de EFTP – privada y pública	17
2. Formación inicial y desarrollo profesional de los docentes y formadores de la EFTP	19
Formación de docentes técnicos y profesionales en el proceso de reforma de la EFTP	19
Nuevos métodos del aprendizaje: influencias sobre las funciones y la formación de los docentes.....	19
El cambio y los procesos de adopción de decisiones: participación de docentes y formadores	20
Criterios para determinar los «buenos» docentes y formadores de la EFTP: los retos de la formación	22
Transición de las universidades y otras instituciones a las escuelas de EFTP	23
Programas universitarios iniciales y otros programas de nivel terciario para el personal de la EFTP	23
Normas y programas de educación inicial para el acceso a la EFTP	25
Experiencia laboral no académica	27
Formación docente previa al ejercicio para el personal de EFTP	27
Desarrollo profesional continuo y formación de docentes en el empleo	29
Evaluación del personal de EFTP	32
3. Empleo de docentes y formadores en EFTP	34
Las cifras del empleo	34
Género y empleo en EFTP	38
Estabilidad y titularidad en el empleo en la EFTP	38

Carencia de personal docente en EFTP	39
Estructuras de carrera en EFTP	40
4. La remuneración y el entorno de la enseñanza y el aprendizaje	42
El contexto: factores que influyen en las condiciones de trabajo.....	42
Gratificación de los docentes y formadores: estructuras y niveles de remuneración.....	43
Principios y problemas fundamentales en relación con las políticas de remuneración.....	43
Público frente a privado	43
Tendencias y cuestiones de políticas fundamentales en materia de remuneración.....	46
Género y remuneración.....	48
Salarios, contratación y continuidad del personal.....	48
El entorno de enseñanza/formación y aprendizaje	49
Carga de trabajo en la EFTP	49
Estudiantes y docentes/formadores: número de alumnos por docente y tamaño de las clases o grupos de formación	51
Infraestructura	52
Salud y seguridad en las instituciones de EFTP	53
5. Diálogo social en el sector de la EFTP	54
Diálogo social y alianzas público/privadas para impartir EFTP	54
Diálogo social dentro de los sistemas e instituciones de la EFTP.....	56
Diálogo social para plasmar la formación de docentes y el desarrollo profesional continuo.....	57
Diálogo social en materia de empleo y carrera en la EFTP	58
La EFTP y el diálogo social transnacional.....	59
Anexo I.....	61
Anexo II.....	63
Cuadros estadísticos	63
Referencias	71

Agradecimientos

Este informe, que se ha preparado en el marco del Programa de Actividades Sectoriales de la OIT, se publica bajo la autoridad del Director General de la OIT. Para su preparación, los autores contaron con importantes contribuciones de docentes y de expertos en el campo de la educación y la formación técnica y profesional, tanto externos como de la propia OIT.

La coordinación general y la edición del texto definitivo estuvieron a cargo de Bill Ratteree, Especialista del Sector de Educación del Departamento de Actividades Sectoriales de la OIT (SECTOR).

Michael Axmann, Especialista en Sistemas de Desarrollo de Competencias Profesionales, del Departamento de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad (EMP/SKILLS) de la OIT, dirigió la preparación de los capítulos 1 a 3. Los capítulos 4 y 5 fueron preparados, respectivamente, bajo la conducción de Kenneth Walsh y David Parsons, del centro HOST de Investigaciones sobre Políticas, del Reino Unido. Nona Iliukhina, consultora internacional en cuestiones de educación, actuó como asistente de investigación con respecto a ciertos temas.

Para el análisis de los distintos temas abordados en el informe se recibieron valiosos comentarios de funcionarios de la OIT: Elizabeth Tinoco, Directora de SECTOR, Christine Evans-Klock, Directora de EMP/SKILLS, Irmgard Nübler, Especialista Principal, y Christine Hoffmann, Experta Asociada, de EMP/SKILLS, Youcef Ghellab, Especialista Principal en Diálogo Social y Relaciones de Empleo, del Departamento de Relaciones Laborales y de Empleo (DIALOGUE), Carlos Carrión Crespo, Especialista en Servicios Públicos, de SECTOR, y Susan Maybud, Especialista Principal en Cuestiones de Género, de la Oficina para la Igualdad de Género (GENDER). Igualmente importantes fueron los aportes al informe hechos por varios expertos externos que fueron consultados sobre cuestiones específicas.

Llevaron a cabo la producción del informe las unidades de la OIT encargadas de la edición textual, traducción, revisión, procesamiento de textos, diseño e impresión.

La OIT desea dar las gracias a todos quienes contribuyeron de una manera u otra a hacer realidad esta publicación.

Resumen

El contexto macroestructural en el que se desarrollan la educación y la formación técnica y profesional (EFTP) para el desarrollo de competencias laborales se caracteriza por una demanda relativamente estable, evidenciada por los niveles de matrícula alcanzados en todo el mundo. Dicho esto, pese a que en algunos países y regiones el número de matrículas en EFTP es elevado — y por lo tanto también lo es el volumen de prestaciones de esta rama de la educación —, la matrícula femenina, en cambio, se encuentra por debajo de los niveles registrados en la educación general en aquellas regiones donde la igualdad de género ha sido históricamente baja. La ampliación del acceso a la EFTP, en particular en los países en desarrollo de bajos ingresos, depende en primer lugar de que se asegure el acceso a la educación básica y de que ésta sea de buena calidad. En la actualidad, se observa un incremento de la oferta de servicios privados de EFTP, tanto por parte de instituciones de enseñanza como de otros proveedores.

La financiación de este sector educativo, que se considera más costoso que la educación general, sigue siendo insuficiente y de hecho está cada vez más restringida como consecuencia de la disminución de la asistencia para el desarrollo y del impacto general que la actual recesión económica tiene en los presupuestos públicos y la capacidad fiscal. Una de las fuentes de recursos financieros para la EFTP, que tanto se necesitan, está constituida por asociaciones público-privadas de larga tradición, cuya contribución podría ser emulada de manera más amplia en el futuro. Se observa también la generalización de los sistemas de control y rendición de cuentas, mediante los cuales se trata de alcanzar una utilización más eficiente y eficaz de los fondos disponibles, así como la implantación creciente de mecanismos de financiación basados en los resultados; estos mecanismos, combinados a menudo con prácticas de descentralización y de mayor autonomía para las instituciones de EFTP, están desplazando progresivamente a los criterios basados en los insumos. Encontrar herramientas de financiación que sean innovadoras y, al mismo tiempo, equitativas es uno de los mayores desafíos para las políticas de formación de todos los países.

Las dificultades relativas al empleo y el lugar de trabajo, el desempleo de los adultos y los jóvenes, las nuevas formas de organización del trabajo y el desarrollo sostenible son algunos de los factores que están motivando la renovada búsqueda de un desarrollo equilibrado de las competencias laborales, en mayor consonancia con las necesidades reales del mundo del trabajo. Se plantea así la necesidad de estrechar la cooperación entre las empresas, los establecimientos de enseñanza y otras partes interesadas para lograr resultados tangibles y asegurar su evaluación. En respuesta a estos desafíos, han surgido algunas propuestas sectoriales y otras estrategias desarrolladas por importantes agrupaciones de países, como el G-20.

En el nivel microestructural de los sistemas e instituciones de EFTP, el predominio del sector público ha dejado lugar a una oferta más diversificada, lo que ha alimentado una fuerte tendencia hacia una mayor autonomía institucional. Entre los principales retos que hay que superar para conseguir una mejor prestación de servicios se destacan las reformas en la formación de los docentes, que deberían orientarse especialmente a asegurar una mejor formación en el empleo (o desarrollo profesional continuo (DPC)) y la elaboración de programas de estudio y materiales didácticos más pertinentes y métodos de enseñanza más dinámicos, a fin de mejorar los resultados de la formación impartida. La participación más activa de los interlocutores sociales (es decir, de las organizaciones de empleadores y de trabajadores) será decisiva para aumentar la pertinencia y la eficacia de los programas de EFTP y su adecuación a las necesidades del mundo del trabajo. En respuesta a estos desafíos han surgido diversas innovaciones conceptuales y estructurales.

Por lo que se refiere a la formación y el desarrollo profesional de los docentes, el carácter cada vez más polivalente de las funciones y responsabilidades que recaen en los educadores y formadores ha llevado a la formulación de nuevos enfoques de la enseñanza-aprendizaje, que les otorgan una mayor autonomía en cuanto a la toma de decisiones sobre los programas de capacitación y a su articulación con el mundo del trabajo. Al mismo tiempo, ha quedado de manifiesto la necesidad de asegurar también una mayor participación de los docentes y formadores en las decisiones que conciernen a su propio desarrollo profesional. En el marco de unas expectativas cada vez más ambiciosas, entre los criterios que definen a los «buenos» docentes se incluye el requisito de que éstos dispongan de una sólida base de conocimientos y una amplia gama de competencias pedagógicas, a fin de potenciar la calidad de su práctica educativa y mejorar los resultados de la enseñanza.

Asimismo, la formación de los docentes está cada vez más diversificada. Las normas relativas a la formación inicial en el nivel terciario (educación superior), hasta el nivel de los diplomas de máster, siguen siendo elevadas en los países desarrollados; por su parte, los países en desarrollo están avanzando hacia la adopción de dichas normas, entre otras cosas recurriendo en mayor medida a la certificación como medio para aumentar la profesionalidad de los trabajadores del sector. En numerosos países se exige ahora que los docentes adquieran una experiencia laboral no académica significativa en el marco de su formación y certificación, a fin de superar los desfases que se han observado entre la práctica de las instituciones en que se imparte EFTP y la realidad del lugar de trabajo. El desarrollo profesional continuo (DPC) sigue siendo un eslabón débil en la formación de docentes y formadores, ya que tiene lugar de forma circunstancial, está dotado con una financiación suficiente y no es accesible a todos los profesionales. Es cada vez más frecuente que, en el marco de las reformas de la formación del personal de la EFTP, se introduzcan mecanismos de evaluación de estos docentes.

En el plano del empleo, las medidas adoptadas para responder a la demanda de docentes y formadores para la EFTP han variado a lo largo de los años, habiéndose observado un fuerte crecimiento en algunos países. Entre las tendencias más generales, cabe destacar el notable aumento del empleo de mujeres registrado en los últimos años, tendencia que está colmando, si bien lentamente, el tradicional déficit de mujeres docentes en el sector. Están debilitándose los mecanismos de estabilidad en el empleo (titularidad o inamovilidad laboral) que se habían arraigado en los sistemas públicos de EFTP, y para mantener a los docentes en sus puestos hoy se da más importancia a los méritos profesionales que a la antigüedad. En cuanto a la falta de profesionales de la enseñanza, pese a que la relativa insuficiencia de las bases de datos sobre empleo y condiciones de trabajo en la EFTP no permite confirmar de manera categórica esta evolución, en los países de altos ingresos hay gran inquietud ante la escasez efectiva o previsible de personal docente; por consiguiente, estos países han adoptado diversas medidas a fin de remediar dicha situación, como la contratación de docentes de otros países, la aplicación de políticas de formación y contratación acelerada y el uso más extendido de modalidades de trabajo flexible y a tiempo parcial que favorezcan una mayor movilidad laboral entre el sistema de EFTP y el mundo del trabajo. La estructura de la carrera profesional también está evolucionando y haciéndose cada vez más diversificada, en respuesta a las reformas y a las necesidades generales.

La transformación de las funciones de los proveedores de servicios de EFTP (ya sea por motivos externos o internos), la modernización institucional y la mayor importancia que se da a la diversificación de las competencias laborales y a la elevación de los niveles profesionales están cambiando las condiciones de empleo del personal de la EFTP. Los niveles salariales y la estructura de la remuneración en la EFTP son más susceptibles a la competencia de la empresa privada que en otros sectores de la educación, competencia que también se refleja entre los proveedores públicos y los proveedores privados de servicios de EFTP; de ahí que se necesiten cambios y mejoras para garantizar niveles adecuados en

lo que atañe a la contratación, la continuidad en la carrera y el compromiso profesional de los docentes. Aun cuando todavía no se han generalizado los sistemas de remuneración vinculada al rendimiento, es muy probable que en el futuro esta cuestión pase al primer plano de los debates sobre política salarial. Las tendencias en cuanto a los niveles salariales no son uniformes en todos los países, y se observan tanto incrementos sustanciales como reducciones de la masa salarial, incluso entre países que tienen filosofías de educación afines; este es otro ámbito que suscita preocupación y que requiere disponer de más y mejores datos comparativos para que los análisis sirvan como instrumentos de política. Del mismo modo, la persistencia de las diferencias de remuneración basadas en el género requiere que se lleve a cabo una mejor planificación de los recursos humanos y que se adopten medidas para asegurar la equidad y la disponibilidad de docentes y formadores de calidad.

Tomando debidamente en consideración la falta de información fiable, las tendencias comparativas en cuanto a la carga de trabajo no muestran patrones homogéneos sobre las horas de trabajo o sobre el impacto de dicha carga de trabajo en la satisfacción laboral de los docentes, entre otras cosas. Los estudios realizados señalan que, cuando aumentan el número de alumnos por profesor y el tamaño medio de las clases, se produce un deterioro de los resultados del aprendizaje; con todo, se debe considerar que la propia medición de la carga de trabajo y de la calidad del aprendizaje está cambiando bajo la influencia de las nuevas tecnologías y los nuevos enfoques en materia de educación. La disponibilidad de infraestructuras y equipos suficientes y bien adaptados sigue siendo un obstáculo importante a la obtención de buenos resultados de aprendizaje, sobre todo en los sistemas de educación con escasa dotación financiera. Aunque todavía no hay estudios en profundidad sobre la salud y la seguridad laborales en el ámbito de la EFTP, la información disponible muestra que en algunos países, principalmente de altos ingresos, se ha producido un deterioro de la satisfacción laboral y la capacidad de enseñanza debido al estrés profesional y a la indisciplina estudiantil.

Los cambios cada vez más frecuentes y constantes que afectan a la EFTP y su relación con el mundo del trabajo han hecho que el diálogo social — es decir, todas las formas de intercambio de información, de consultas o de negociación, incluida la negociación colectiva — tenga mayor incidencia en la búsqueda de soluciones en el plano de las políticas. Pese a seguir limitado por las carencias institucionales y de capacidad, el diálogo social con los empleadores, las empresas, los trabajadores, sindicatos y otras partes interesadas está creciendo, especialmente en el marco de asociaciones público-privadas. Asimismo, está aumentando el número de consejos tripartitos y otros mecanismos de asesoramiento o toma de decisiones, tanto regionales como nacionales o sectoriales. El diálogo social en el seno de las instituciones de la EFTP está menos desarrollado que en la educación general, y en muchos países se caracteriza todavía por su «verticalidad»; en otras palabras, los cambios se imponen a los docentes y formadores «desde arriba», en vez de definirse de común acuerdo con ellos. Los datos sobre la participación del personal docente de la EFTP en cuestiones relativas a su desarrollo profesional son más abundantes, al menos en los países europeos, mientras que la información sobre el uso de las negociaciones y de la negociación colectiva como instrumentos para decidir las modalidades y condiciones de empleo es mucho más escasa. Han surgido diversas iniciativas de instauración de un diálogo social transnacional, en particular en Europa. Sin embargo, el diálogo social en la EFTP en general se ve limitado por las deficiencias de las instituciones o mecanismos, o por su inexistencia, y por la falta de capacidad de los actores de la EFTP para entablar y mantener dicho diálogo. Esta sigue siendo una de las cuestiones de política más inmediatas, e incluso urgentes, en cuanto a la reforma de la EFTP.

Introducción

Antecedentes

En noviembre de 2008, el Consejo de Administración de la OIT aprobó las recomendaciones de su Comisión de Reuniones Sectoriales y Técnicas y Cuestiones Afines (STM) en el sentido de que la OIT convocara un Foro de diálogo mundial sobre la educación y la formación profesional. Dicho Foro se centraría en el empleo y el medio ambiente de trabajo, así como en el marco más amplio del aprendizaje a lo largo de la vida y de las contribuciones de las instituciones públicas y privadas de educación y formación profesional. Las consultas oficiales celebradas con ocasión de la reunión del Órgano Consultivo para el Grupo de Educación e Investigación, en noviembre de 2009, ayudaron a orientar la preparación de la OIT para abordar esta tarea, en particular por lo que se refería a definir de forma más detallada los aspectos que se investigarían y serían luego objeto de debate en el Foro. En consecuencia, los trabajos se centraron en: las aportaciones de los proveedores públicos y privados de servicios de educación y formación profesional; la formación y la remuneración de los docentes y formadores, así como el entorno de la enseñanza y el aprendizaje en la educación y formación profesional; y los mecanismos de diálogo social correspondientes. Además, para la preparación del informe se aprovecharon los resultados del «Foro de diálogo mundial sobre estrategias de formación y de seguridad del empleo en el ámbito sectorial» que se celebró en Ginebra, en marzo de 2010, como parte de la contribución de la OIT a la formulación de una estrategia sobre desarrollo de competencias profesionales destinada al G-20.

El presente informe da cumplimiento al mandato acordado en 2009. En el capítulo 1 se describen los principales retos a que está confrontada la educación y la formación técnica y profesional, así como la prestación pública y privada de estos servicios. En el capítulo 2 se analizan la estructura de la formación de los docentes y formadores, tanto inicial como permanente, y las reformas que son necesarias para superar los nuevos retos. En el capítulo 3 se considera la situación del empleo en los distintos sistemas e instituciones, y en particular aspectos como la escasez de instructores calificados, la estabilidad en el empleo (titularidad e inamovilidad) y los planes de carrera. En el capítulo 4 se examinan los planes de remuneración e incentivos y el entorno de enseñanza y aprendizaje, determinado por factores como la carga de trabajo, el tamaño de las clases, la infraestructura y las cuestiones relativas a la salud y la seguridad. El capítulo 5 está dedicado a las tendencias en el uso de los mecanismos de diálogo social, tanto en lo que atañe a la política general como a la organización y financiación de la educación y la formación profesionales y a los medios en función de los cuales se determinan las condiciones de enseñanza y otras labores en el marco de las instituciones y los sistemas nacionales.

Ámbito y definiciones

Todo examen de la situación en la educación y formación profesional (EFP) requiere disponer de algunas definiciones precisas de los distintos términos y conceptos utilizados para describir este nivel muy complejo de la educación. Hoy se utilizan muchos términos para describir uno o más elementos comprendidos en lo que se considera como ámbito de la EFP. Entre los términos más habituales en diferentes contextos y países figuran los siguientes:

- Programas de aprendizaje;
- Educación profesional;

-
- Educación técnica, o educación y formación técnica y profesional (EFTP);
 - Educación ocupacional (EO);
 - Enseñanza técnica y profesional (ETP);
 - Educación de la fuerza de trabajo, educación en el lugar de trabajo y desarrollo de la fuerza de trabajo.

Tras considerar la diversidad terminológica en este campo, los participantes en el Segundo Congreso Internacional sobre Educación Técnica y Profesional, convocado por la UNESCO en Seúl, República de Corea, en 1999, convinieron en que el término más adecuado y amplio era «educación (o enseñanza) y formación técnica y profesional (EFTP)». En la *Recomendación revisada relativa a la enseñanza técnica y profesional* adoptada por la Conferencia General de la UNESCO (2001) se indica que «enseñanza y formación técnica y profesional» es el principal término conceptual que describe toda la gama de programas de enseñanza y formación profesional comprendidos en dicho instrumento internacional. La OIT participó en el Congreso de Seúl y confirmó más tarde su aceptación de esta definición más amplia en una publicación conjunta con la UNESCO (2002), la cual se inscribe en la colaboración continua que las dos organizaciones han mantenido en virtud del acuerdo marco sobre cooperación en este ámbito suscrito en 1954. Habida cuenta de que, en la última década, este término ha llegado a ser ampliamente utilizado a nivel internacional, a los efectos del presente informe se entenderá que «educación y formación profesional» es equivalente a la expresión «educación y formación técnica y profesional (EFTP)», y que todo el informe debe leerse a la luz de este concepto, tal como se describió en la Recomendación de 2001:

... se emplea «la expresión «enseñanza técnica y profesional» para abarcar todos los aspectos del proceso educativo que, además de una enseñanza general, entrañan el estudio de tecnologías y ciencias afines y la adquisición de conocimientos prácticos, actitudes, comprensión y conocimientos teóricos referentes a las ocupaciones de diversos sectores de la vida económica y social.»

Según la definición amplia reconocida en este informe, la EFTP se refiere a una serie de experiencias de aprendizaje que son pertinentes para: la empleabilidad; la portabilidad de las competencias y calificaciones y el reconocimiento de las capacidades profesionales; las oportunidades de trabajo decente, y la educación a lo largo de la vida, ya sea en el mundo del trabajo o en relación con éste. En el concepto se reconoce la importancia de la innovación, la competitividad, la productividad y el crecimiento de la economía, y se tiene presente que la innovación, junto con crear nuevas oportunidades de empleo, exige también la adopción de nuevos enfoques para la educación y la formación que satisfagan la demanda de nuevas competencias laborales. Estas consideraciones figuran en la Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004 (núm. 195), adoptada por la Conferencia Internacional del Trabajo en su reunión de 2004. Ahora bien, aun cuando las experiencias de aprendizaje pueden darse en una variedad de contextos de aprendizaje, como las instituciones de formación, públicas o privadas, los lugares de trabajo y también en entornos de aprendizaje informal, la atención de este informe se ha focalizado en la actividad del sistema de educación y formación formal.

Además, se considerará que el aprendizaje a lo largo de la vida, o aprendizaje permanente, uno de cuyos componentes es la EFTP, «engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones», conforme a lo establecido en la Recomendación núm. 195. También se considerará que la educación permanente es «una fuente de oportunidades de formación adaptadas a lo largo de la vida» (...) y que «desempeña varios papeles de justicia social y cumple con diversos objetivos de desarrollo económico sostenible, lo que incluye (...) el empleo» (OIT, 2000, párrafo 2).

El informe abarca los niveles de educación comprendidos entre la educación secundaria (incluido el primer ciclo) y el primer ciclo de la educación terciaria (o superior), y presta una atención prioritaria a las competencias laborales que son determinantes a la hora de ingresar en el mercado laboral. Estos niveles de educación corresponden a los niveles 2 a 5B de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE – UNESCO-UIS, 2006). El informe no pretende cubrir la formación profesional de alto nivel en la educación terciaria o los diplomas de postgrado, es decir, los niveles de formación de profesionales altamente calificados (como, por ejemplo, los abogados, ingenieros o profesionales del sector de la educación general o de la salud). En cambio, sí se ha incluido en el informe la formación profesional de alto nivel, en la enseñanza terciaria y de postgrado, de los docentes y formadores especializados en la educación y formación técnica y profesional.

En el ámbito del informe tampoco se incluyen dos grandes vertientes del desarrollo de las competencias profesionales: la educación y la formación informal, y el aprendizaje en el lugar de trabajo. La educación y la formación informal son predominantes en muchos países menos adelantados, especialmente de África. El aprendizaje en el lugar de trabajo es una de las funciones esenciales de la mayoría, cuando no de todas las empresas, y está íntimamente ligado al desarrollo de las competencias laborales, en general; a menudo, este aprendizaje es paralelo o complementario de la educación y la formación impartidas a través del sistema oficial de EFTP. No obstante, a pesar de la función esencial que dichas formas de desarrollo de las competencias profesionales cumplen en el desarrollo de las sociedades, su complejidad no permite un tratamiento adecuado en el presente informe; en todo caso, en los casos en que los programas de aprendizaje en el lugar de trabajo están integrados en la prestación formal de servicios de EFTP (por ejemplo, en los sistemas de formación dual), estos programas se examinan en ese contexto específico.

Dada la diversidad de orientaciones de los sistemas de EFTP, en el marco del presente informe no se ha considerado factible establecer una delimitación clara entre las definiciones de «docentes» y «formadores» y demás términos empleados en muchos contextos nacionales. Según un informe reciente de la OCDE (2009a), formadores profesionales son aquellos profesionales que asumen la responsabilidad principal de impartir una formación orientada a la adquisición de competencias laborales prácticas, mientras que los docentes de formación profesional se encargan primordialmente de desarrollar capacidades teóricas. Según otros criterios de distinción entre los «formadores» y los «docentes», la línea divisoria se refiere a que los formadores desarrollan actividades de formación en el lugar de trabajo, es decir, en las propias empresas, ajustándose a consideraciones económicas basadas principalmente en el afán de lucro, mientras que los docentes prestan servicios en establecimientos públicos que en general no tienen fines de lucro (CEDEFOP, 2008). En otra tipología se mencionan cuatro grandes categorías: los docentes que imparten asignaturas de educación básica o educación general en instituciones de formación profesional; los docentes que imparten los componentes teóricos, o basados en conocimientos, que figuran en los programas de formación profesional, es decir, los profesionales que pueden considerarse como profesores de «educación profesional» en el sentido más literal; los docentes, formadores e instructores a cargo de ejercicios o programas prácticos (llamados «prácticas», en algunos contextos, y aprendizajes o pasantías, en otros) en el marco de planes de preparación profesional o laboral y de actividades de sensibilización, o los que se desempeñan como instructores o supervisores de aprendizajes profesionales o de pasantías en algunos sistemas duales; y los formadores y coordinadores o asesores de formación (por lo general, al servicio de empleadores) que se ocupan de integrar la capacitación profesional y el aprendizaje basado en conocimientos en programas destinados a la educación en el empleo (Parsons, *et al.*, 2009: 79).

En la medida en que los sistemas e instituciones de los distintos países aplican uno o más de estos enfoques, o incluso exigen o alientan la enseñanza integrada de los

contenidos teóricos y prácticos o de las materias generales (idiomas, matemáticas, ciencias, etc.) y las materias técnicas o profesionales, a los efectos del presente informe entenderemos por «docentes» y «formadores» a las personas que en los sistemas o instituciones de EFTP se encargan de la instrucción de los educandos, independientemente de la materia que enseñen o de la orientación que tenga la instrucción. El término «docente y formador» comprende las nociones de «tutor», «profesor» o «instructor» que se utilizan en diversos contextos nacionales.

1. Retos que enfrentan los programas de EFTP y de educación permanente: contribuciones de los proveedores públicos y privados

El contexto macroestructural: organización y suministro de EFTP

Demanda de EFTP

El grado de extensión del suministro de servicios de EFTP depende de muchos factores, y uno de los más importantes es la propia demanda de estos servicios, que se define como el número de educandos matriculados o que desean matricularse en un sistema o institución formal. En 2007 (último año sobre el que se dispone de datos), más de 54 millones de estudiantes se matricularon en instituciones de EFTP de nivel secundario superior, lo cual representa más del 10 por ciento del número total de matrículas registradas en todo el mundo en este nivel de educación (UNESCO, 2010, Statistical Tables). Hace diez años, las cifras correspondientes a la educación secundaria general estaban disminuyendo en casi todas las regiones del mundo (UNESCO-UIS, 2005, cited in McLean and Wilson, 2009). No obstante, los porcentajes siguen siendo relativamente altos en algunas regiones, en particular en Europa (donde más del 50 por ciento de todos los estudiantes de secundaria de los países de la Unión Europea están matriculados en programas de formación profesional), y ligeramente más bajos en todos los países de la OCDE, donde casi el 15 por ciento de los estudiantes están matriculados en programas combinados estudio/trabajo (CEDEFOP, 2009; OECD, 2009). Dentro de una misma región o grupo de países, las matrículas y el suministro de EFTP formales pueden registrar importantes variaciones, como en el caso de los países miembros de la OCDE, por ejemplo, tienen un valor prácticamente nulo en los Estados Unidos, pero se elevan hasta el 80 por ciento en la República Checa bajo la forma de programas de enseñanza en la escuela o de programas combinados de estudio/trabajo (República Checa) (OECD, 2009a).

En 2007, las estudiantes representaban el 46 por ciento de los totales mundiales, un porcentaje inferior en los países desarrollados y en los países en transición y un porcentaje más elevado en los países en desarrollo. En los países de la OCDE, las mujeres representaban el 43 por ciento de los estudiantes que se graduaron ese año de programas preprofesionales y profesionales, pero en regiones en las que tradicionalmente ha habido poca igualdad de género tales como el Asia Meridional y Occidental y en el África Subsahariana, el número de matrículas de niñas en programas de EFTP es considerablemente más bajo que en la enseñanza secundaria (OECD, 2009b; UNESCO, 2010, Statistical Tables). Los programas destinados a luchar contra los bajos niveles de matrícula de las niñas en la enseñanza secundaria en esas regiones, tales como el Programa de Asistencia a la Enseñanza Secundaria para Niñas, financiado por la Asociación Internacional de Fomento (AIF), han permitido alcanzar altos porcentajes de asistencia, que a menudo han superado los de los niños, y podrían representar un modelo para la elaboración de programas de EFTP a fin de subsanar los bajos niveles de participación (IDA, cited in ILO, 2008a).

En los países de la OCDE, las estimaciones comparables del número de matrículas en los programas terciarios postsecundarios que incluyen una orientación en materia de EFTP (ISCED 5b) han disminuido o han permanecido invariables durante varios años, mientras que la demanda de programas académicos terciarios ha aumentado (ISCED 5a). En 2007, se estima que el 56 por ciento de los jóvenes adultos de los países de la OCDE iniciaron programas académicos de tipo terciario (en 1995, la proporción era del 37 por ciento), mientras que en promedio, sólo el 15 por ciento de los jóvenes adultos iniciaban programas

terciarios que incluían una orientación de tipo EFTP y acceso directo a los mercados de trabajo (es decir, hubo una disminución respecto del 18 por ciento registrado en 1995). Sin embargo, en varios países (Chile, Corea, Nueva Zelandia) los programas terciarios con una orientación en materia de EFTP tienen una matrícula cercana al 50 por ciento de la cohorte de jóvenes adultos (OECD, 2009b). Esas diferencias se deben en parte al carácter relativamente más pequeño y menos desarrollado de los programas de tipo EFTP, pero las tendencias a largo plazo también indican que los estudiantes se inclinan cada vez más por las opciones de tipo académico frente a la EFTP. Podrían plantearse algunos interrogantes en cuanto a las políticas de los países y a los criterios en materia de inversión que determinan esas decisiones. Estas decisiones no son inmutables y pueden modificarse a favor de programas de tipo EFTP de carácter más terciario, como los que se prevé en el futuro en los Países Bajos, donde se prevé un aumento de las matrículas con la introducción de un nuevo programa de «estudios superiores básicos» (OECD, 2009b). En los casos en que no se hagan esos cambios, se prevé que el suministro de EFTP seguirá siendo reducido y que incluso empezará a disminuir.

Un mayor porcentaje de estudiantes — el 25 por ciento de las matrículas terciarias — de los países en desarrollo, que se eleva en promedio al 35 por ciento en los países de Asia y de América Latina, opta por cursos en campos terciarios no académicos (ISCED 5b). Sin embargo, a pesar de que en los últimos diez años el número de matrículas aumentó de manera impresionante en todos los tipos de educación terciaria (se duplicó entre 1999 y 2007), en muchas partes del mundo en desarrollo el grupo de edad de que se trata sigue representando un porcentaje reducido en todos los tipos de enseñanza terciaria. Si bien dos terceras partes de esta población de los países desarrollados está matriculada en alguna forma de enseñanza terciaria, en los países en desarrollo esta proporción es de menos de una quinta parte (18 por ciento) y cae en picado en el África Subsahariana y en el Caribe, donde es, respectivamente, del 6 y el 7 por ciento (UNESCO, 2010).

Los obstáculos que impiden alcanzar una mayor cobertura radican en la educación básica. En regiones tales como el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana tan sólo un 1-2 por ciento de la población en edad de asistir a la escuela secundaria está matriculada en EFTP, debido en gran medida a que muchos jóvenes educandos tienen dificultades para completar la educación secundaria básica o no la completan nunca. Los jóvenes con un promedio de edad de 15 años de los países del Asia Meridional y Occidental tienen expectativas de cursar uno o más años de escolaridad (frente a un promedio de siete años en los países de la OCDE); en promedio, los jóvenes del África Subsahariana han abandonado la escuela a las 15 años (UNESCO, 2010). Sin competencias básicas de lectura, escritura y aritmética y sin acceso a la escolaridad, muchos jóvenes de los países en desarrollo no tienen esperanzas de acceder a una EFTP de ningún nivel de enseñanza. Por lo tanto, para superar esos obstáculos y aumentar la capacidad en materia de EFTP y obtener un impacto, se requieren mejoras fundamentales en la calidad y el acceso a la enseñanza primaria y secundaria, lo cual confirma el carácter integrado de la cadena de aprendizaje (ILO, 2000: 32-33; ILO, 2008b: 2).

Si bien es sabido que en casi todos los países los sistemas de EFTP siguen siendo organizados y financiados en gran parte por las autoridades públicas, en términos generales — con excepción de algunos países — no se dispone de estadísticas internacionales sobre las dimensiones relativas de los sistemas públicos y privados para impartir EFTP ni de datos comparables sobre la matrículas, las instituciones y los cursos de EFTP relacionados con los programas de nivel secundario y de nivel terciario no académico que se examinan en el presente informe. Un indicador es el número de matrículas de las instituciones privadas de enseñanza secundaria, que representaban un 11 por ciento de la matrícula total en la enseñanza secundaria general en 2007; este porcentaje es un promedio de los valores medios de los países desarrollados (7 por ciento) y de los de los países en desarrollo (15 por ciento) (UNESCO, 2010, Statistical Tables).

Sin embargo, el suministro de EFTP privada va en aumento y esas escuelas imparten la mayor parte de la formación en algunos países y regiones tales como el Perú en América Latina. Además, sobre todo en los últimos años, como lo indica Gallart (2008), la formación del sector privado que ofrecen organizaciones no gubernamentales con o sin fines de lucro ha registrado un auge importante en ámbitos técnicos específicos, sobre todo en campos novedosos como el de la tecnología de la información. En algunos países esta actividad está reglamentada por el Estado y en otros, no. Puede ser muy fuerte la demanda cuando el suministro público — u otras formas de formación privadas — es limitado. El Reino Unido y Nigeria (recuadro 1.1) ilustran algunas de estas tendencias en importantes países de habla inglesa.

Recuadro 1.1

Reino Unido y Nigeria: Aumento del suministro de EFTP

Reino Unido

El crecimiento del sector privado y una mayor competencia en el suministro han estimulado al sector público a responder proponiendo cursos más cortos, fechas variables para el inicio de la formación y formación externa. Normalmente los docentes/tutores de EFTP pueden pasar parte del horario lectivo en los locales del empleador, aunque en la mayoría de los casos esta modalidad incluye todavía un componente de actividad de formación que el proveedor ha de impartir fuera del trabajo. Sin embargo, se ha ido más lejos en este sentido pues la evolución reciente permite que grandes empleadores concedan sus propias calificaciones tras impartir una formación en asociación con los organismos que atribuyen las calificaciones.

Nigeria

En respuesta a la falta de capacidad en educación terciaria para hacer frente al creciente número de personas que abandonan la escuela secundaria y a la baja participación del sector privado en la formación profesional, el Ministerio Federal de Educación decidió recientemente aprobar el establecimiento de Institutos Empresariales de Formación Profesional dirigidos por el sector privado y de Institutos Empresariales para la Innovación. El principal objetivo que se busca es ampliar el acceso a la EFTP y atender las necesidades de la industria y de los ciudadanos.

Fuentes: Reino Unido: UKCES, 2009; Nigeria: NBTE, 2010.

En resumen, la utilización del número de matrículas en programas de EFTP durante un período determinado para medir la demanda, las necesidades de suministro y por consiguiente las dimensiones del sector, no permite observar modelos claros de crecimiento en todas partes; además, existen importantes obstáculos estructurales que impiden un aumento del número de matrículas. No obstante, el suministro de EFTP sigue siendo importante e incluso representa una parte cada vez grande en los sistemas educativos en algunas regiones o en algunos países dentro de las regiones. A fin de complementar la oferta de oportunidades de EFTP formal que sigue siendo principalmente pública, las instituciones privadas y los programas basados en el trabajo, integrados en sistemas duales, también podrían desempeñar un papel importante y cada vez mayor según los países.

Retos financieros

La gran diversidad de proveedores de formación muestra claramente que resulta prácticamente imposible invertir en EFTP. En los fondos asignados a la educación general normalmente no se especifican los recursos destinados a la EFTP, sobre todo cuando los sistemas o instituciones ofrecen a la vez programas de carácter general y programas de EFTP, ya sean secundarios o terciarios. Se obtienen algunos fondos de financiación del suministro público a partir de recursos del sector privado por medio de alianzas formales público-privadas o por medios informales, por ejemplo, a través de donativos. Los impuestos de los empleadores derivados de la nómina o de otras fuentes representan una fuente importante de financiación pública de EFTP formal particularmente en los sistemas duales (Gasskov, 2006; UNEVO and UIS, 2006; UNESCO, 2010). En algunos países, la

financiación pública subvenciona la construcción y la infraestructura de escuelas privadas o paga los sueldos de los maestros, por ejemplo, en Bangladesh, donde de acuerdo con las informaciones el número de matrículas de las instituciones privadas representa más del 60 por ciento del total, lo cual se debe en parte al apoyo de las subvenciones públicas a los sueldos de los maestros en instituciones no gubernamentales (ADB, 2008: 89).

Teniendo presente este panorama poco claro, las estimaciones del porcentaje relativo que representan la financiación pública y la financiación privada en la enseñanza secundaria y postsecundaria, pero no terciaria (que es en gran parte de carácter técnico y profesional, y que incluye los programas de aprendizaje), en países que comunican esos datos muestran que la financiación pública destinada a las instituciones públicas representa un 1-3 por ciento del PIB, mientras que las fuentes privadas (con inclusión de particulares) representan un 0,1-0,3, según los países (UNESCO-UIS, 2007). Una encuesta reciente realizada en algunos países de la OCDE con sistemas duales (programas combinados estudio/trabajo) indica que entre un 0,3 y un 0,5 por ciento del PIB se destina al componente basado en el trabajo de los programas (OECD, 2009b, recuadro 3.1). Se estima que los gastos de escolaridad que pagan los particulares cubren el 25 por ciento de los gastos ordinarios en los países del África Subsahariana, pero este tipo de financiación plantea cuestiones de equidad con respecto a los pobres debido a la falta de medidas compensatorias públicas (Johanson, 2004).

No se dispone de cifras globales comparables sobre los países en desarrollo en conjunto. En los años noventa, según las estimaciones relativas a una selección de países africanos, las inversiones destinadas a financiar la EFTP representaban entre el 1 y el 12 por ciento de los gastos públicos de educación, aunque incluso estas estimaciones podían ser cuestionables. El suministro de EFTP formal es más bien deficiente en los países africanos, en los que generalmente predominan la formación informal y los programas de aprendizaje (ILO, 1999; UNEVOC-UIS, 2006).

Aunque las políticas de formación públicas de muchos países están bajo presión para que alienten en mayor medida la EFTP (véase más abajo), debido a las limitaciones del gasto público los gobiernos tienen dificultades para financiar incluso la formación de la que se hacen cargo, sobre todo en los países de bajos ingresos. Esto ocurre en un contexto en el que todo indica que la EFTP es más costosa que la educación general, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo (Johanson and Adams, 2004; OECD, 2008, World Bank, 2008). Los datos recientes sobre la asistencia al desarrollo indican que el compromiso relativamente mezquino de los donantes bilaterales de la OCDE en relación con la EFTP no subsanará la falta de recursos de los países en desarrollo: de 2002 a 2008 en promedio sólo el 2 por ciento de la asistencia al desarrollo proporcionada por los donantes bilaterales para la educación se destinó a la EFTP, mientras que para esta misma actividad se destinó sólo un 1 por ciento de la asistencia para la financiación de la educación proporcionada por donantes multilaterales (bancos para el desarrollo y las Naciones Unidas). En promedio, aproximadamente el 40 por ciento de la asistencia para el desarrollo destinada a la EFTP se asigna a países de bajos ingresos y el 60 por ciento a países de medianos ingresos (OECD, 2010a).

La actual recesión económica no ha facilitado esta situación, ya que los crecientes déficit públicos y la limitada capacidad fiscal frenan las inversiones necesarias en EFTP y en otros niveles de enseñanza. Las perspectivas a mediano y a largo plazo tampoco son muy alentadoras. A fines de 2009, según las previsiones, se calculaba que la pérdida posible de fondos para la educación sería de casi 5.000 millones de dólares de los Estados Unidos en todo el año 2010, debido a un crecimiento más lento y a una disminución de los ingresos públicos; esta suma representa el doble de la ayuda internacional asignada actualmente a la educación básica en la región (UNESCO, 2010). Si estas previsiones se concretan, las repercusiones para la EFTP, que ya se ve afectada por una importante falta de fondos, serán muy serias.

En este contexto, en los últimos años se han examinado nuevas modalidades de financiación sostenible de los programas de EFTP, ya sea públicas, privadas o una combinación de ambas (alianzas público-privadas). Uno de los sistemas de formación nacionales mejor considerados, el SENAI del Brasil, constituye un ejemplo de una asociación público-privada con una larga trayectoria (recuadro 1.2).

Recuadro 1.2

El SENAI del Brasil

El Servicio Nacional de Formación Industrial (SENAI) del Brasil, en el que los industriales desempeñan un papel importante, inició sus actividades paralelamente a los institutos técnicos federales y fue creado en los años 1940. Desde el principio ha sido financiado a través de un impuesto sobre la nómina aplicado a la industria, es dirigido por empleadores y las empresas desempeñan un importante papel en la identificación de las prioridades en materia de formación y en la elaboración de los cursos. La administración y las actividades de elaboración de normas del SENAI asocian a los gobiernos nacional y regionales y a los sindicatos, lo cual también facilita el reconocimiento de las calificaciones y las competencias en los distintos estados y entre los empleadores. Cada año, más de dos millones de educandos se inscriben y reciben formación en 700 escuelas y centro repartidos por todo el país. El concepto de formación que aplica el SENAI a industrias específicas se ha extendido a otros sectores tales como el de la agricultura (SENAR), el transporte (SENAT) y el comercio y los servicios (SENAC). En la mayoría de los países de la región de América Latina se han establecido instituciones similares con características propias, en muchos casos gracias al apoyo de la OIT.

Fuentes: Gallart, 2008; SENAI, 2010; UNESCO, 2010.

Como parte de los esfuerzos para hacer frente a los retos financieros, durante el decenio pasado se adoptó un número creciente de medidas de responsabilización para la formación laboral en los sistemas de EFTP a fin de garantizar una utilización más eficiente y eficaz de los fondos en las instituciones. En la región de Asia y el Pacífico se han formulado recomendaciones para que se otorgue una mayor autonomía financiera y más incentivos a las instituciones de EFTP a fin de generar ingresos a partir de los servicios y tasas y mantenerlos en lugar de reintegrar estos recursos a la tesorería general (ADB, 2008: 108). Bangladesh ha adoptado una nueva estrategia de competencias basada en el desempeño obtenido con respecto a los resultados y a los fondos previstos y que está dirigida a poner en práctica este enfoque (recuadro 1.3).

Recuadro 1.3

Cambio a una financiación más orientada hacia el desempeño en Bangladesh

En Bangladesh, la EFTP se impartía tradicionalmente a través de 51 Institutos de Formación Profesional (en inglés, VTI) dirigidos por el Ministerio de Educación y 11 Centros de Formación Técnica (en inglés TTC) dirigidos por el Ministerio de Trabajo y Empleo. Ambos tipos de instituciones eran complementados por ONG y proveedores de formación privados, pero el sistema era muy centralizado y estaba contralado por el Estado, de modo que la oferta de competencias no se correspondía con las necesidades de la industria.

Con arreglo a una nueva estrategia de desarrollo de las competencias aplicable al período de 2010-2015 elaborada con el apoyo de la Unión Europea (UE) y de la OIT, se han creado una Junta Nacional para el Desarrollo de las Competencias y varios Comités de Competencias Industriales para reorganizar el suministro para responder mejor a la demanda. El suministro que brindan las organizaciones de formación públicas y privadas estará sometido a controles de calidad más numerosos a través de un mecanismo de supervisión del desempeño y deberán demostrar que poseen el equipo y el personal capacitado necesarios para ajustarse a las normas en materia de competencias establecidas por la industria. Los proveedores de formación serán acreditados de manera efectiva si cumplen estas nuevas normas.

Se introducirá un sistema de financiación basado en el desempeño en lugar de aplicar criterios basados en los insumos (número de estudiantes y de miembros del personal) y se descentralizarán las facultades financieras y administrativas de modo que los directores de los planteles tengan mayor capacidad para establecer alianzas eficientes locales de colaboración a nivel local con la industria.

Fuente: GOB, 2009.

Sin embargo, en el futuro, la elaboración de programas de EFTP de calidad que respondan realmente a la demanda sin duda exigirá explorar nuevas herramientas creativas de financiación, tales como la financiación mediante la recuperación de los costos, modalidades de prestación de servicios basadas en la demanda y otros medios (Gasskov, 2006). Se trata de un reto ingente debido al difícil clima económico actual. Un análisis independiente realizado en el Reino Unido (Banks, 2010: 3-4) ha recomendado un cambio radical de política a un nuevo gobierno que ha anunciado importantes recortes del gasto público para reducir los altos déficit públicos. Asimismo, se ha recomendado que, en el contexto de un sistema de EFTP, público y privado, muy orientado hacia la demanda (OECD, 2009a, NIACE, 2009), los gobiernos y los proveedores establezcan un mejor orden de prioridad para las opciones de financiación, y que se centren en los principios de inversión conjunta (una financiación pública que se ajuste a un monto máximo de la suma de las contribuciones de los particulares y de los empleadores), equidad y transparencia de la financiación y los costos de formación y en un programa de préstamos vinculado a largo plazo a un sistema de cuentas de educación.

Presiones generadoras de cambio en el empleo y el mundo del trabajo

Hace más de diez años, la OIT en su *World Employment Report: Employability in the Global Economy – How Training Matters* (1999) estimaba que, del total de 3.000 millones de personas que componen la fuerza de trabajo del mundo, del 25 al 30 por ciento estaba subempleada y que aproximadamente 140 millones de trabajadores estaban completamente desempleados. La OIT estimaba también que 60 millones de jóvenes de entre 15 y 25 años buscaban un trabajo y no podían encontrarlo.

En 2010 la situación no es mucho mejor que entonces. A principios de 2010, la OIT (2010a; 2010b) estimaba que en 2009 el número de personas desempleadas era de 212 millones (6,4 por ciento de una fuerza laboral de 3.300 millones de personas), y que había casi 34 millones de desempleados más que en 2007; este aumento se produjo principalmente en 2009 a raíz de la crisis financiera mundial y de la consiguiente recesión mundial. El número de jóvenes desempleados aumentó en 8,5 millones entre 2008 y 2009 (y en más de 10 millones desde 2007), lo cual constituye el mayor aumento anual en por lo menos diez años. Las proyecciones para 2010 probablemente serían más altas si no hay una fuerte recuperación. En este entorno, como lo indica el Pacto Mundial para el Empleo (2009a) de la OIT, una de las principales soluciones de política para acabar con la crisis mundial del empleo consistirá en equipar a la fuerza de trabajo con las competencias necesarias para su empleabilidad. La búsqueda de una manera para que los sistemas de EFTP contribuyan a mejorar esta situación, en particular reduciendo el número de jóvenes inactivos — aquellos sin empleo, educación o formación — y la marginación social de todos los grupos de población, se ha convertido en una cuestión prioritaria para los responsables de las políticas.

En este sombrío contexto económico, los sistemas de EFTP de todo el mundo están bajo presión para hacer frente a otros numerosos retos para el empleo y el lugar de trabajo (que provienen de la evolución tecnológica, ciclos más cortos de los productos, nuevas formas de organización del trabajo, el desarrollo sostenible y los empleos verdes) de manera creativa y orientada hacia el empleo. Habida cuenta de las vastas consecuencias de estos acontecimientos, la aplicación óptima de políticas en materia de EFTP para apoyar la consecución de mejores niveles de educación y competencias ha cobrado una importancia vital en las estrategias económicas, de empleo y de integración social de todo el mundo.

El reto de las competencias

La búsqueda de un equilibrio entre la oferta y la demanda de calificaciones en el mercado de trabajo constituye una de las cuestiones fundamentales de la política de desarrollo de las competencias. Sin embargo, desde el punto de vista histórico, a causa de los cambios económicos y tecnológicos acelerados que se iniciaron en todo el mundo a partir de los años 1980, la incapacidad de la mayoría de los sistemas de EFTP para responder de manera adecuada a estos retos puede considerarse sobre todo como un desfase importante de las competencias, que obedece a una falta de correspondencia suficiente entre la EFTP y la demanda. Esta situación es tanto más problemática cuanto que la demanda de mano de obra calificada ha aumentado mucho debido a: la globalización, la evolución tecnológica, los cambios en la organización del trabajo, las nuevas políticas de desarrollo, incluida la transición a una economía con bajo consumo de carbón, las recientes crisis financieras internacionales y la consiguiente recesión mundial.

En este entorno actual, muchos observadores sostienen que se requiere una combinación más completa de distintas competencias, muchas de ellas de carácter general, como la capacidad de pensar con lógica, saber planificar de manera precisa, anticipar las dificultades y ser innovador y creativo a fin de desarrollar y actualizar las «capacidades y competencias que [las personas] necesitan para poder trabajar de manera productiva en aras de su propia realización personal y el bienestar común» (ILO, 2008b: 9). Esta combinación de competencias constituye a su vez un componente esencial de un entorno institucional y económico sostenible en el cual las empresas públicas y privadas hagan posible el crecimiento, la creación de más empleos y oportunidades de obtención de ingresos para todos los ciudadanos, y gracias al cual las sociedades alcancen sus objetivos de desarrollo económico, buenos niveles de vida y progreso social. Por consiguiente, hay una demanda de mano de obra más calificada, compuesta por trabajadores más autónomos, adaptables y multifacéticos. No obstante, sigue habiendo un interrogante: ¿qué incentivos pueden alentar a los proveedores de formación a ajustarla a esta tendencia más pronunciada del mercado y la sociedad?

El concepto de una EFTP basada en la competencia profesional tiende a dar mayor énfasis a la noción más tradicional de competencias, que son en gran parte de carácter técnico, cuando en realidad muchos empleadores consideran más importante la competencia profesional general de las personas (sobre todo su capacidad para comunicarse, resolver problemas y trabajar en equipo), además de las competencias técnicas, que, sumadas, constituyen el conjunto de competencias. En muchos países, sin embargo, la mayoría de las competencias adquiridas durante la EFTP tienen un alcance demasiado limitado y carecen de una perspectiva contextual, mientras que la competencia profesional adquirida a lo largo de la vida activa sigue siendo muy a menudo el resultado de un desarrollo de los conocimientos en el empleo, tanto en la economía formal como en la informal.

Además, aún falta mucho para generalizar tanto una EFTP más eficaz como una evaluación de sus resultados funcionales a través una colaboración, en el marco de los sistemas de EFTP, entre las empresas, las escuelas y otras partes interesadas. También podrían mejorarse mucho los métodos para compartir las responsabilidades con las partes interesadas relacionadas con el empleo, sobre todo en lo relativo a la certificación, la medición del grado en que el aprendizaje se orienta hacia los resultados y un mejor reconocimiento del aprendizaje previo (Allais, Raffe and Young, 2009; Gallart, 2008).

La realidad es que, en muchos países, la EFTP y las políticas de mercado del trabajo vigentes no facilitan siempre la transición de la escuela al trabajo, es decir, desfavorecen a los jóvenes, sobre todo porque les impiden comenzar con buen pie su vida laboral. Para que los sistemas de EFTP adquieran más flexibilidad y respondan mejor a las nuevas demandas de competencias, que pueden ser difíciles de prever y son cada vez más

diversas, hay que conceder algunos incentivos a los interesados en el marco del propio sistema de formación, así como a los responsables clave de la planificación y la toma de decisiones relacionadas con el empleo. Esto incluiría servicios de empleo, una institución del mercado laboral que sirve de vínculo esencial entre la formación que se suministra, las exigencias de la mano de obra y su capacidad para responder a las condiciones del mercado de trabajo, y que, por lo tanto, también vincula a los docentes/formadores y a los estudiantes porque les permite tomar decisiones fundamentadas en la dinámica enseñanza/formación. Por consiguiente, las cuestiones clave consisten en determinar qué medidas de reforma se necesitan para subsanar la falta de cooperación y para crear sinergias más intensas entre los productores del desarrollo de la formación y las competencias, y los empleadores, públicos y privados, con objeto de lograr que la transición de la educación y la formación al empleo se ajuste mejor a las necesidades del mercado de trabajo. En este proceso también deberán tenerse en cuenta las cuestiones de género; los datos obtenidos en las encuestas de la OIT sobre la transición de la escuela al trabajo muestran que en cierto número de países la transición de la escuela al trabajo es más larga y más difícil en el caso de las mujeres que en el de los hombres.

Una serie de respuestas proviene de un foro de diálogo social de la OIT sobre estrategias de formación en el ámbito sectorial (véase el recuadro 1.4), mientras que la otra serie procede de la elaboración paralela de una estrategia de transición de la OIT para los países del G-20. La estrategia examina los factores impulsores mundiales del cambio a largo plazo relacionados con el suministro de formación y competencias, un marco estratégico que establece vínculos entre la formación y el mundo del trabajo, y los elementos básicos de una robusta estrategia de formación. Esta estrategia hace hincapié en los fundamentos de las políticas para ampliar las competencias y el acceso a las competencias:

- la educación de calidad como fundamento de la formación futura;
- un estrecho ajuste entre la oferta de competencias y las necesidades de las empresas y los mercados de trabajo;
- condiciones propicias para que los trabajadores y las empresas se ajusten a los cambios de la tecnología y los mercados, y
- anticipar las necesidades de competencias del futuro y prepararse para ello.

La estrategia hace hincapié en que cuando se aplique con éxito, este enfoque fomentará un círculo virtuoso en el cual un mejor suministro de educación y formación de mejor calidad propiciará la innovación, las inversiones, la diversificación económica y la competitividad, así como la movilidad social y laboral — y creará también empleos más productivos y remuneradores (ILO, 2010d: 20). El G-20 acogió con agrado una estrategia de formación en colaboración con la OCDE «que contribuirá a dotar a la fuerza de trabajo de las competencias requeridas para los empleos de hoy en día y los del futuro» (G-20, 2010: 14).

Recuadro 1.4

Estrategias para la formación sectorial y la seguridad del empleo

Un Foro de diálogo mundial sobre estrategias de formación y de seguridad del empleo en el ámbito sectorial celebrado a fines de marzo de 2010 llegó a un consenso acerca de la conveniencia de un enfoque sectorial reforzado de la formación sobre la base de una estrecha colaboración con los interlocutores sociales en los planos nacional y local. Entre los elementos que se han de aplicar como parte de esa estrategia cabría citar los siguientes:

- *Alianzas para la elaboración de actividades de formación:* Establecimiento de consejos bipartitos o sectoriales, incluidos los proveedores de formación, para garantizar una mejor correspondencia entre la demanda de competencias en los distintos sectores y el suministro de formación, anticipar las necesidades futuras del mercado de trabajo y en materia de competencias, evaluar la calidad y la pertinencia de los programas de formación y mejorar el suministro de formación, incluso en las pequeñas y medianas empresas;
- *Vínculos entre las competencias, el empleo y el crecimiento:* Vincular los enfoques sectoriales (incluidos los intersectoriales) del desarrollo de las competencias en el marco de estrategias nacionales de crecimiento a largo plazo para lograr una coherencia entre el desarrollo de las competencias y las políticas de mercado laboral, la innovación tecnológica, la prestación de servicios públicos, el comercio y las inversiones;
- *Formación teórica y práctica:* Combinar la experiencia en clase con la experiencia laboral a través de aprendizajes y otros tipos de pasantías a fin de facilitar la transición al mercado de trabajo;
- *Las competencias y los mercados de trabajo:* Una mayor utilización de informaciones fiables sobre el mercado de trabajo y de análisis sobre la demanda y la oferta a través de una cooperación más estrecha entre los gobiernos, los interlocutores sociales sectoriales y las partes interesadas del mercado laboral para identificar las deficiencias en materia de competencias y corregirlas, sobre todo en el plano sectorial; un elemento importante de esta estrategia es la orientación y el asesoramiento profesionales;
- *Estrategias para competencias específicas:* Programas de competencias más incluyentes destinados a grupos desfavorecidos.

Fuente: ILO, 2010c.

El contexto microestructural de los sistemas de EFTP: organización interna y suministro

Gobernanza y gestión

El papel tradicionalmente preponderante del sector público en la creación y gestión de los sistemas de EFTP basados en escuelas y centros especializados ha dado paso en los últimos veinte años a un sistema mucho más diversificado de suministro, más descentralizado y con una mayor proporción de proveedores privados, entre los que se incluyen los lugares de trabajo (Loveder, 2005). El Sistema Nacional de Información sobre la Formación en Australia utiliza una tipología de 16 subcategorías para hacer una distinción entre los proveedores de formación privados y las instituciones públicas de educación terciaria y secundaria post-obligatoria (en inglés TAFE); los demás proveedores incluyen los centros de educación para adultos, los centros de aprendizaje, y las organizaciones basadas en las empresas. En algunos casos, como en América Latina, esta diversificación ha aumentado o mantenido el nivel y la calidad de la EFTP, pero en otros países, la calidad de las instituciones ha decaído por varias causas, entre ellas la falta de coherencia de las políticas de reforma, la falta de financiación y el hecho de que no están plenamente integradas en el mundo del trabajo (Gallart, 2008). En la India, que es una importante potencia económica emergente, un examen del Banco Mundial (2008) señaló que había un sistema fragmentado y poco coordinado entre las autoridades nacionales y estatales, los responsables de las instituciones carecían de autoridad para adaptarlas a las necesidades cambiantes en materia de matrículas, programas de estudio y normas de calidad, y hasta hace poco la limitada participación de los empleadores en la elaboración

de las políticas de formación y de los cursos. En muchos casos, se puede actuar de manera más bien radical mediante una descentralización y la concesión de una mayor autonomía institucional como lo hizo Zambia a principios de este decenio (recuadro 1.5).

Recuadro 1.5

Zambia: Autonomía para las instituciones públicas de formación

Hace diez años, el Gobierno de Zambia cambió su papel de proveedor de formación por el de financiador, regulador y coordinador. Con arreglo a la reforma, el Gobierno transfirió el control de las instituciones de formación públicas a juntas de administración autónomas, como parte de un amplio plan del gobierno central para dar más autoridad a las autoridades locales. Las nuevas juntas de coordinación quedaron encargadas de las decisiones relativas a los programas de estudios, el mantenimiento de las normas de formación establecidas por la autoridad competente en materia de EFTP (TEVETA), y la administración de las instituciones. Se suprimió de la nómina del Estado a los miembros del personal de las instituciones de formación públicas, aunque el Gobierno acordó seguir pagando durante un período de dos a tres años los salarios de aquellos miembros del personal que optaran por seguir trabajando con las juntas de administración autónomas. Una vez transcurrido ese plazo, esas antiguas instituciones de formación públicas debían competir para obtener financiación basándose en la calidad, la rentabilidad y la capacidad de respuesta a la demanda.

Fuente: Johanson, 2004.

Cada vez más a menudo, se atribuyen a las instituciones de EFTP los medios y la libertad necesarios para alcanzar los resultados acordados y para beneficiarse de una mayor eficiencia. La autonomía operativa de las instituciones de EFTP implica que sus administradores saben lo que tienen que hacer y cómo hacerlo a fin de alcanzar los objetivos y conservar una viabilidad institucional a largo plazo en un entorno con pocos recursos y muy competitivo. En las instituciones de EFTP públicas autónomas se observa un nuevo sentido de la responsabilización institucional distinto al de las instituciones gubernamentales tradicionales. Una mayor autonomía institucional contribuye a motivar a los responsables de la gestión de la EFTP y a alentarlos a mejorar sus capacidades a fin de alcanzar mejores resultados (Gasskov, 2006: XII). Las reformas adoptadas en los últimos años para aumentar la autonomía de las escuelas y los maestros en los programas de EFTP de Eslovenia, según las informaciones, han contado con el respaldo de la mayoría de los maestros porque estas reformas han reforzado el trabajo en equipo y una programación más flexible (Grašič and Zevnik, 2006: 7; CPI, 2007: 29-30). Sin embargo, aún deben examinarse de manera exhaustiva las repercusiones de esas decisiones relativas a la educación de los maestros/formadores, el desarrollo profesional y las condiciones de empleo (véanse también los capítulos 2-4).

Formación del personal docente, programas de estudio y retos pedagógicos

En el contexto de la EFTP, las perspectivas de la demanda y la oferta son igualmente pertinentes a nivel micro en el caso de los recursos humanos y el aprendizaje, en particular en la formación de los maestros y los instructores, y la pertinencia de los programas de estudio, el material didáctico y de formación y los métodos de enseñanza (véanse los capítulos 2 y 3 para más detalles sobre estas cuestiones). Desde el punto de vista conceptual, en muchos países se considera que la capacitación de los docentes y formadores de la EFTP es un tipo de formación que «se hace sobre la marcha». Sin embargo, muy a menudo no hay pautas de carrera para trabajar como maestro o formador en EFTP y no hay niveles claramente definidos en la formación de los maestros. Con frecuencia no hay programas de formación previa al empleo o en el empleo para los maestros e instructores, lo cual dificulta que el personal que trabaja en un sector como el de la EFTP — que depende en gran medida de las innovaciones y está muy orientado hacia la tecnología —, pueda actuar con eficacia si no cuenta con su propio marco de apoyo para la formación. Las innovaciones también requieren contactos muy estrechos con las

empresas y otras partes interesadas, incluidos los servicios de empleo, las instituciones del mercado de trabajo y otros interlocutores sociales, otros profesores de enseñanza profesional y obviamente los alumnos de la EFTP, respecto de cuestiones tales como la eficacia de la enseñanza/formación, la orientación profesional y otras cuestiones. Ya en los años 1960, las normas internacionales sobre el personal docente pedían que en los programas se incluyera la experiencia práctica adquirida en la industria, el comercio y la agricultura (ILO and UNESCO, 1966: 21(2)). Sin embargo, con demasiada frecuencia estos aspectos de la formación de los docentes y los formadores no se tenían en cuenta en el momento de elaborar programas innovadores de EFTP (Grootings and Nielsen, 2005).

Los programas de estudios profesionales constituyen otro punto débil de la cadena de aprendizaje. En algunos países, el proceso de preparación y definición de los programas de estudios está a cargo de funcionarios públicos con poca o ninguna relación con el mundo del trabajo. La situación es aún peor en los casos en que se prorrogan programas de estudios a los que se agregan nuevos contenidos sin antes suprimir el material desactualizado e irrelevante. Obviamente, en contextos como los descritos, el desfase entre el sistema de enseñanza de la EFTP y las necesidades y oportunidades en materia de empleo sigue aumentando cuando la decisión de a quién se ha de dar formación está en manos de sistemas de proveedores de formación que funcionan en circuito cerrado (Axmann, 2004).

A menudo, los materiales didácticos y de formación están desactualizados y no guardan relación con las necesidades de desarrollo de ciertas competencias concretas. Con demasiada frecuencia, los materiales de enseñanza y formación tienen poco que ver con la realidad del mundo del trabajo que han de enfrentar los estudiantes cuando abandonan el «refugio» que constituyen las escuelas e instituciones de formación profesional dirigidas (en su mayoría) por el Estado (Johanson and van Adams, 2004). La elaboración de enfoques más relacionados con el mercado de trabajo no debería limitarse al establecimiento de simples normas profesionales (por ejemplo, los ejercicios DACUM ¹), sino tomar en cuenta también los procesos laborales y administrativos reales para basar en ellos la enseñanza de la EFTP. En un contexto moderno de constante innovación del mercado de trabajo al que se suma la necesidad de seguir una educación permanente, la capacidad de autoaprendizaje dentro de un equipo es tanto o más importante que la amplia gama de conocimientos técnicos y profesionales que pueden adquirir los educandos ya sea siguiendo cursos teóricos o imitando las competencias.

Sin embargo, en un gran número de países, generalmente en mayor medida en los países en transición y en desarrollo, todavía persiste una fuerte tendencia a equiparar la enseñanza del sector de la EFTP con simples charlas. En muchos casos esta es la preparación menos conveniente para la educación permanente, que es un proceso en el cual los problemas nuevos y las necesidades imprevistas en materia de empleo y competencias deben atenderse continuamente sin asesoramiento externo. Este hecho subraya también en este caso el papel fundamental que desempeñan el trabajo en equipo y la capacidad de autoaprendizaje para aportar respuestas en el presente y en el futuro en el lugar de trabajo. Un examen exhaustivo de los métodos pedagógicos utilizados en la EFTP y una aplicación efectiva de nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje podrían constituir, por lo tanto, un

¹ ACUM es la abreviatura inglesa de «Developing a Curriculum» (Elaboración de un currículo), método desarrollado en el Canadá que se utiliza con frecuencia para llevar a cabo análisis laborales y preparar programas de estudios y normas profesionales. Este ejercicio toma uno o dos días y proporciona una visión general de los deberes, tareas, conocimientos, competencias, características y en algunos casos los procesos de trabajo y administrativos en ciertos campos profesionales. Estos ejercicios también se pueden llevar a cabo sobre una base tripartita. Para mayores informaciones, véase <http://www.dacum.org>; página consultada el 26 de mayo de 2010.

medio para liberalizar el aprendizaje de los maestros y los formadores. También es un medio mucho más pertinente y eficaz de adquirir competencias valiosas para las empresas, los estudiantes, los maestros y los formadores y los sindicatos, precisamente por su pertinencia y utilidad para hacer la transición de las instituciones de EFTP al trabajo (véase también el capítulo 2 sobre los nuevos enfoques del aprendizaje y los criterios acerca de las competencias de los docentes).

Los interlocutores sociales y la EFTP

Uno de los puntos fuertes de los programas orientados hacia la demanda que han tenido éxito en el ámbito de la educación y la formación profesional es la participación activa de los interlocutores sociales en la formulación y aplicación de programas. Muchos consideran que para lograr un sistema de EFTP con capacidad de respuesta, es necesario que los empleadores y los sindicatos tengan participación por medios institucionales en la evaluación de las necesidades tan cambiantes de los mercados de trabajo (políticas activas de mercado de trabajo) y en el diseño de programas destinados a responder a las necesidades en materia de protección del empleo y del lugar de trabajo (en el contexto internacional, los Programas de Trabajo Decente por País iniciados por la OIT y las respuestas al Pacto Mundial para el Empleo antes mencionados) (CEDEFOP, 2009; ILO, 2008c, 2010c and 2010d, OECD, 2009a).

En una estrategia sobre el desarrollo de las competencias y la educación permanente preparada por los representantes de los empleadores en la cumbre del G-20 se recalcó la importancia de las contribuciones de los empleadores a esas políticas, en particular con objeto de: proporcionar formación; alentar la adopción de políticas que ajusten la educación y la formación a las necesidades del mercado; alentar y apoyar la educación permanente; y mantener la pertinencia de la educación permanente mediante la educación y la formación gracias a una evaluación constante y mejoras del sistema. En la estrategia se pide que: los gobiernos creen más escuelas de educación y formación profesional o que ofrezcan opciones en el marco de escuelas oficiales, mejor integradas en sistemas de educación con nexos con las universidades; más aprendizajes basados en las empresas; una activa participación de las empresas en los programas de educación y formación profesional a través de un asesoramiento de la industria, prácticas profesionales y participación en juntas de administración; alianzas público-privadas para optimizar el uso de los recursos y los conocimientos técnicos, sobre todo en los países en desarrollo; y más actividades de investigación sobre formación profesional como base para la elaboración de políticas orientadas hacia el futuro (IOE and BIAC, 2010: 3).

Por lo que se refiere a la participación de los representantes de los trabajadores en la planificación y aplicación de la EFTP, su competencia y su capacidad dependen en gran medida de la fuerza del movimiento laboral, pero hay ejemplos que demuestran que pueden desempeñar un papel muy activo, sobre todo en el caso de los sistemas de EFTP de los países europeos y de otros países de la OCDE (Egger and Sengenberger, 2003; OECD, 2009a). Los sindicatos han pedido: que las políticas gubernamentales incluyan un enfoque claro en materia de formación profesional, que es un elemento esencial para garantizar la plena participación en el trabajo y en la vida, en particular para los trabajadores jóvenes; que las instituciones y los bancos internacionales para el desarrollo den prioridad a las actividades de apoyo a la formación profesional de los trabajadores jóvenes; y que los sindicatos hagan campañas relacionadas con la transición del sistema educativo al trabajo y a la participación de los sindicatos en actividades educativas durante los últimos años de escolaridad (ITUC, 2010: 2). La organización internacional de docentes, la Internacional de la Educación (IE), ha recalcado que los gobiernos deberían invertir en educación y formación profesional como parte de la respuesta a la crisis económica mundial a fin de crear de esta manera más y no menos oportunidades de formación para los trabajadores jóvenes, aumentar las competencias de la fuerza de trabajo

actual, y alentar la educación permanente en toda la sociedad (EI, 2009a). Por lo que se refiere a los empleadores y las empresas, sin embargo, hacen falta mayores esfuerzos para lograr que los sindicatos participen más activamente en el diseño de las políticas de EFTP por medio del diálogo social.

Principales innovaciones en el suministro de EFTP – privada y pública

El alcance del presente informe no es lo suficientemente amplio para proporcionar información de base o un examen pormenorizado de las numerosas innovaciones que han surgido en los últimos veinte años en materia de suministro de EFTP (pública y privada). En cambio, para los efectos que se ha fijado, las tendencias y cuestiones enumeradas más abajo (CEDEFOP, 2009; Grootings and Nielsen, 2005; ILO, 2008a, 2008b and 2010; OECD, 2009) podrían utilizarse como punto de partida para analizar el contexto que está definiendo la manera de examinar las políticas tomando como base las principales tendencias e innovaciones en el ámbito de la formación y el empleo de los docentes y formadores de las instituciones y sistemas de EFTP, contexto que se analiza en más detalle en los otros capítulos.

Entre las innovaciones más creativas e importantes de los últimos años en materia de suministro de EFTP cabe citar las siguientes:

- Se entiende mejor el hecho de que la EFTP sólo puede reformarse en el marco de un enfoque integrado y centrado en el mercado de trabajo, que incluye servicios de empleo, asesoramiento para la EFTP y orientación profesional, análisis sobre el mercado laboral y sistemas de información sobre el mercado laboral.
- La mayor importancia del papel y las funciones de los marcos de calificaciones en el suministro de EFTP, que constituyen como una herramienta de los elementos básicos de la reforma de la EFTP.
- Una mayor capacidad de respuesta ante la evolución tecnológica en el suministro de EFTP.
- La importancia creciente de combinaciones apropiadas escuela/trabajo en materia de EFTP, con inclusión de programas formales e informales de aprendizaje.
- Se ha pasado del concepto de «formabilidad» al de «empleabilidad».
- Innovaciones de las nuevas teorías sobre el aprendizaje (aprendizaje en contextos «integrales» en condiciones de vida y laborales reales) que tienen repercusiones para los estudiantes, los docentes y los administradores relacionados con la EFTP.
- El desarrollo de competencias básicas como elementos de base para el aprendizaje permanente en la EFTP y la capacidad para el cambio.
- La integración de la iniciativa empresarial en la EFTP, incluida la de las mujeres, que permite dar a conocer mejor el desarrollo del empleo independiente y la pequeña empresa como opciones de subsistencia después de terminar una formación.
- La mayor importancia de las investigaciones sobre la educación y la formación profesional, por ejemplo, para formular políticas en este ámbito.
- La importancia de la autonomía de las instituciones de EFTP en el suministro de la EFTP relacionada con la responsabilización respecto de los resultados de la formación.

-
- Capacidades para anticipar las necesidades futuras en materia de competencias y para ajustar los sistemas existentes de EFTP con objeto de prepararlas para los empleos del futuro, con inclusión de instituciones que sirven de enlace para los empleadores y los proveedores de formación y para integrar la educación y la formación en las estrategias de desarrollo nacionales y sectoriales.
 - El diálogo social en el proceso de establecer y reformar sistemas de EFTP.
 - Nuevos conceptos en la formación de docentes y formadores para la EFTP.

2. Formación inicial y desarrollo profesional de los docentes y formadores de la EFTP

Formación de docentes técnicos y profesionales en el proceso de reforma de la EFTP

Durante los últimos diez años, las funciones y responsabilidades de los docentes y formadores de la EFTP se han modificado considerablemente en gran número de países, adquiriendo un carácter multifuncional y combinando muchos elementos profesionales con los de los protagonistas activos de la EFTP (CEDEFOP, 2009; ETF, 2006; Grootings and Nielsen, 2005; OECD, 2009a). Los cambios han exigido la adaptación de los programas de formación de docentes mediante nuevas políticas y estructuras a fin de preparar a los formadores para sus nuevas funciones en constante evolución.

Nuevos métodos del aprendizaje: influencias sobre las funciones y la formación de los docentes

A medida que han aumentado las demandas de innovación y de reforma sistémica, también lo ha hecho la necesidad de introducir cambios a fin de crear nuevas oportunidades para que los docentes y formadores de EFTP trabajen en relación más estrecha con los beneficiarios de sus servicios, así como con las empresas y sus representantes, mediante las siguientes medidas:

- permitir a las escuelas en el nivel local tender puentes recíprocamente beneficiosos con las empresas y comunidades;
- dejar que los docentes y formadores tomen la iniciativa respecto del establecimiento de alianzas en el marco local en materia de educación, formación y empleo, así como redes de EFTP, incluida la colocación de docentes en la industria y los servicios locales, tanto de carácter público como privado, y
- combinar la autonomía de las escuelas y de los docentes con una mayor responsabilidad ante los interesados, entre ellos los estudiantes y los padres.

Estos cambios implican estrategias de reforma que combinan la descentralización vertical de la toma de decisiones, al menos en algunas cuestiones relativas a la formación de docentes y los programas de estudio (del nivel central o ministerial al nivel local o institucional) con la creación de redes horizontales a nivel comunitario. También suponen la transformación de las escuelas de EFTP en organizaciones profesionales autónomas, sujetas a la reglamentación general de los organismos gubernamentales o públicos, y una mayor participación de los docentes como profesionales independientes en la adopción de decisiones, con los incentivos indudables y motivadores derivados de:

- un aumento de las competencias gracias a los contactos directos con las empresas y el mundo del trabajo y las pasantías;
- la recopilación de ideas en relación con las actividades y proyectos de formación con las empresas locales, y
- unas estructuras de carrera que permitan el reconocimiento de la formación y competencias más recientes, así como avances en la carrera basados en estos contactos y en las consiguientes mejoras en el rendimiento docente y los resultados del aprendizaje.

Las nuevas teorías del aprendizaje, que abogan por la participación activa de los alumnos en la regulación de sus propios avances, refuerzan los argumentos en favor de un papel diferente para los docentes y formadores (como individuos y como miembros del personal en las organizaciones profesionales). Estas teorías del aprendizaje se basan en los nuevos descubrimientos realizados en una diversidad de disciplinas acerca de cómo las personas tratan la nueva información y desarrollan nuevos conocimientos y competencias (Hmelo-Silver, 2004). Estas teorías del aprendizaje sostienen que para que sea retenida y utilizada eficazmente, la nueva información debe ser significativa, y que esa información significativa se desarrolla en contextos concretos, por ejemplo, en la EFTP, en procesos laborales y empresariales completos. Las nuevas teorías del aprendizaje también han ganado popularidad por razones muy prácticas: el volumen de nuevos conocimientos y los cambios en el mundo del trabajo han hecho que a los individuos les resulte cada vez más difícil adquirir todos los conocimientos y competencias que necesitan en un momento determinado de su vida (laboral), sencillamente porque es demasiado lo que deben absorber de una sola vez (Lee, *et al.*, 2004).

Según se señala en el capítulo 1, el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida va aún más lejos. Hace hincapié en la adquisición de competencias clave, tales como la aptitud para aprender continuamente, resolver problemas en distintas situaciones y desempeñarse en entornos basados en un trabajo en equipo. Por otra parte, el rápido aumento de fuentes alternativas de conocimiento, como resultado de la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), hace que para las personas resulte menos importante adquirir toda la información en un solo ciclo de aprendizaje, a condición de que sean capaces de encontrar información y de seleccionar la que necesitan para una situación (trabajo) específica, una sucesión significativa de situaciones de trabajo y para procesos laborales y empresariales completos. Esta transformación hace que en lugar de quedar desactualizadas, las funciones de los docentes y formadores evolucionen, y se modifique el papel tradicional de los profesores que de expertos con conocimientos en esferas específicas pasan a ser facilitadores y consejeros en los procesos de aprendizaje para el desarrollo de competencias (Grootings and Nielsen, 2005: 13).

Los docentes y formadores de EFTP capacitados para afrontar estos nuevos desafíos y que se desempeñan como agentes clave del cambio en los procesos de reforma, contribuyen a delinear nuevas modalidades de aprendizaje en las aulas y talleres de las escuelas en las que imparten EFTP. También aportan datos sobre la formación en las empresas y otros lugares de trabajo. Por estas razones, la participación de los docentes, formadores e instructores, primeros interesados en la reforma de la EFTP, en la concepción de entornos de trabajo adecuados que contribuyan al desarrollo de unos sistemas de EFTP mejorados, así como en el proceso de reconocimiento, junto con la aceptación del cambio de sus propias funciones profesionales, se ha convertido en uno de los temas principales de examen en los debates acerca de la evolución de su cometido y responsabilidades (Grootings and Nielsen, 2005: 14; Nielsen and Nikolovska, 2007). Como parte de este proceso, se requieren nuevos enfoques sobre la formación de docentes que acompañen y respalden tales cambios.

El cambio y los procesos de adopción de decisiones: participación de docentes y formadores

Una de las principales ideas del presente informe es que la reforma sustancial de la EFTP, especialmente en los países en transición y en desarrollo, sólo tendrá éxito y será sostenible si la elaboración, formulación y aplicación de las políticas de EFTP se basan firmemente en un protagonismo inequívoco de los interesados y se adaptan a las instituciones de EFTP existentes. Este concepto se aplica asimismo a la formación de docentes. Concretamente, las reformas deben basarse en la experiencia de los docentes y formadores para impulsar el cambio hacia nuevos niveles de experiencias de aprendizaje y

de calidad de los resultados, que tengan en cuenta el carácter evolutivo del aprendizaje, antes señalado, a través de una formación de docentes creativa y de la innovación en los niveles institucional y sistémico. En muchos países se ha registrado una mayor toma de conciencia en el sentido de que es necesario incluir a los docentes y formadores entre los protagonistas clave por lo que hace a las decisiones sobre las reformas e innovaciones y su aplicación, sin dejar de lado la formación de los docentes y su desarrollo profesional. Esto es consecuencia de una mejor comprensión de las razones por las cuales, en el pasado, tantas reformas educativas fracasaron en todo el mundo. La exclusión de los docentes y formadores de la EFTP del proceso de reforma ha conducido a que las políticas nacionales de reforma fracasaran repetidas veces en su intento de generar cambios reales en la EFTP (Grootings and Nielsen, 2005: 12; OECD-CERI, 2009: 75-76), afirmación que refleja las conclusiones relativas a la educación y la enseñanza en todos los niveles (OIT/UNESCO, 2007; 2010), tema que se examina en mayor profundidad en el capítulo 5.

Las normas internacionales sobre la formación de docentes, que también se aplican al personal de la EFTP de nivel secundario o terciario exigen, de hecho, la participación de los docentes actuales y futuros y de las organizaciones de docentes, en los programas de formación de docentes y la toma de decisiones en el marco institucional, tanto en la educación inicial como ulterior (OIT and UNESCO, 1966; UNESCO, 1997). El personal de la EFTP ha recibido un reconocimiento cada vez mayor como agente clave para el éxito de las reformas de la EFTP, habida cuenta de sus funciones profesionales como organizadores del aprendizaje (Grollman y Rauner, 2007). Sin embargo, la participación plena de los docentes y formadores en este proceso supone mucho más que limitarse a comunicarles lo que se espera de ellos, o simplemente impartirles formación para aplicar las nuevas políticas. La participación efectiva en la concepción de nuevos programas de formación y aprendizaje reclama la participación esencial de los docentes como profesionales, puesto que son ellos quienes a menudo saben qué será lo mejor para satisfacer las necesidades en materia de competencias específicas de los estudiantes en relación con los perfiles ocupacionales en sus propios establecimientos de EFTP, en el entorno escolar y en las relaciones vitales con los empleadores y sindicatos, los padres, y las autoridades escolares y ayuntamientos locales.

Por consiguiente, su experiencia es capital para llevar a cabo las iniciativas de política general en materia de EFTP, en los diferentes y dinámicos contextos reales de vida y de trabajo. Los responsables de la formulación de políticas de EFTP han de tener presente que una mejor comprensión del papel de los docentes y formadores en la totalidad de este importantísimo proceso de transformación puede resultar positiva respecto de la aplicación de las políticas de reforma y del proceso de elaboración y formulación de las políticas de EFTP. Si se aplican tales conceptos, los responsables de la formulación de políticas se encontrarán con que cuentan con «aliados naturales» en la comunidad educativa.

Al mismo tiempo, tal compromiso no debería ser incondicional. Un riesgo concreto tiene que ver con el hecho de que los docentes y formadores, especialmente en muchos países en transición o en desarrollo, a menudo carecen de experiencia en el mundo del trabajo y de un conocimiento profundo de los entornos laborales que aguardan a sus estudiantes tras abandonar las escuelas de EFTP para trabajar. Dado que uno de los principales objetivos de la reforma de la EFTP es adaptar en mayor medida las instituciones educativas a las necesidades en materia de competencias de las empresas y otros lugares de trabajo, cuando éste no sea todavía el caso, confiar en docentes y formadores que no cuentan con esta comprensión fundamental para concebir y desarrollar programas puede tener un impacto negativo en los resultados de tales programas.

Por otra parte, la estabilidad y la titularidad en el empleo, aspectos importantes respecto de cuestiones como la libertad académica, la responsabilidad profesional y la estabilidad de los entornos de aprendizaje (OIT and UNESCO, 1966; 2007; 2010; UNESCO, 1997), pueden erigirse en obstáculos para las reformas si los sistemas de EFTP

no alientan y reconocen también la voluntad y capacidad de los docentes y formadores para adaptarse al cambio. Por lo general, tras dos o tres años de enseñanza, se otorga al personal de la EFTP de las instituciones públicas una titularidad de por vida si satisfacen los criterios establecidos (véase asimismo el capítulo 3). Sin embargo, tales garantías se complementan con unos sólidos sistemas de evaluación para asegurar el respeto de las normas profesionales y un cierto grado de responsabilidad por lo que hace a las normas institucionales y las expectativas de los estudiantes, a fin de propiciar unos buenos entornos educativos. Esta es una esfera en la que la participación de los docentes y formadores, a través de sus organizaciones y mediante unos mecanismos sólidos de diálogo social (véase el capítulo 5), en la concepción y puesta en práctica de medidas de evaluación y rendición de cuentas, ayuda a lograr el equilibrio adecuado.

Recientemente, la OCDE puso de relieve una incoherencia manifiesta en los sistemas de EFTP (incluidos los aspectos relativos a la formación de docentes), que hacen hincapié en una responsabilidad más estricta y una mayor evaluación de los resultados del sistema, pero carecen de datos empíricos y necesitan más información sobre los procesos de evaluación proporcionada por los actores clave, sobre todo los docentes y estudiantes. Citando estudios anteriores, el informe de la OCDE señaló que el personal docente es menos renuente a los cambios de lo que a menudo se supone, y de hecho ninguna prueba corrobora la difundida opinión acerca de dicha «resistencia al cambio», que a menudo se sostiene como una verdad manifiesta, porque los documentos que postulan los cambios son elaborados en su mayor parte por quienes conciben esas innovaciones y dejan de lado la opinión de los docentes encargados de llevarlas a la práctica. También es posible que se opongan a las reformas en razón de un compromiso constructivo respecto de los valores y la misión de la EFTP, en especial de su propio desarrollo profesional y de los resultados académicos de los estudiantes, sobre todo cuando las reformas se imponen desde arriba y tras escasas consultas o sin ellas (Vähäsantanen and Eteläpelto, 2009: 30). Puesto que las nuevas ideas son el elemento vital de la innovación, el informe de la OCDE aboga por un mayor margen para la generación de ideas y la concepción de nuevos enfoques basados en las percepciones de los actores de primera línea, como los docentes, formadores, educandos y dirigentes empresariales. En especial, es necesario establecer mecanismos entre los responsables de la formulación de políticas, los investigadores y los docentes y formadores, a fin de alentar la innovación en las instituciones y programas, sobre todo en los dedicados a la formación inicial y permanente de los docentes de la EFTP (OCDE-CERI, 2009: 13, 54, 66, 95-96, 257).

Criterios para determinar los «buenos» docentes y formadores de la EFTP: los retos de la formación

En respuesta a los retos que enfrentan los sistemas de EFTP y su personal, así como la formación inicial y ulterior para el desempeño de unas funciones en evolución, a continuación se intenta presentar algunos criterios de excelencia, aplicables a quienes podrían calificarse como «buenos» docentes, requisito necesario para la definición del sistema de formación y calificación que responda a tales objetivos.

Teniendo presente que dichos criterios no pueden tener un carácter demasiado prescriptivo ni considerarse exclusivos en razón de la gran diversidad de sistemas nacionales y de la complejidad de las necesidades, por «buenos» docentes y formadores puede entenderse aquellos que satisfacen un determinado número de criterios profesionales (ILO, 2000: 24-25; Nielsen, 2007: 58), tangibles o inmateriales, entre ellos:

- amplio conocimiento de una o más asignaturas o ámbitos de aprendizaje;
- gran capacidad para servirse de la tecnología de la información y la comunicación y de los procesos tecnológicos;

-
- comprensión general de las realidades económicas y sociales en términos generales y aptitud para compartirla con los estudiantes;
 - aptitud para desarrollar las capacidades genéricas de aprendizaje de los estudiantes, a través de la enseñanza y la organización de los procesos de aprendizaje;
 - aptitud para trabajar en colaboración en el seno de un equipo;
 - capacidad para investigar, reflexionar e introducir cambios en la práctica docente, según sea necesario (el docente como educando);
 - aptitud para comunicarse y establecer relaciones de empatía con los estudiantes;
 - capacidad para innovar y difundir la innovación en el aprendizaje.

Según sea el contexto nacional de la EFTP, los docentes y formadores habrán pasado por una serie de diferentes etapas de formación y desarrollado unas competencias que pueden evaluarse tanto cuantitativa como cualitativamente. Entre las etapas posibles pueden señalarse las siguientes:

- estudios universitarios iniciales, post-secundarios o superiores, de una duración de entre uno y tres años como media;
- experiencia de trabajo fuera del ámbito universitario, por ejemplo pasantías u otras posibilidades;
- experiencia de trabajo en la industria o el sector de servicios, de duración variable;
- formación docente previa al servicio, además de estudios de su especialidad;
- formación docente en el empleo (desarrollo profesional continuo).

Estas diferentes etapas de la formación de los docentes pueden desarrollarse según distintas combinaciones, aunque el trabajo no académico o el realizado en la industria o el sector de servicios se consideran cada vez más un componente esencial de la formación en materia de EFTP, como también lo son ciertos elementos de formación pedagógica previa al ejercicio y el acceso de por vida al desarrollo profesional continuo, como resultado de los conceptos de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y de la necesidad vital de que durante su carrera, los docentes de la EFTP renueven su acervo de competencias. En el anexo I se proporciona un conjunto de posibles competencias adquiridas durante estas diferentes etapas.

Transición de las universidades y otras instituciones a las escuelas de EFTP

Programas universitarios iniciales y otros programas de nivel terciario para el personal de la EFTP

Existen muchos programas universitarios y otros de nivel terciario destinados a impartir formación para sus tareas al personal de la EFTP. Tales programas pueden ser de doctorado, máster, grado y pregrado.

Algunos programas de grado especializados en formación de docentes de EFTP culminan con una certificación oficial, por ejemplo, los exámenes específicos de las juntas

estatales para el personal de la EFTP, en países como Australia (véase el recuadro 2.1), Alemania, Dinamarca, Francia, Irlanda, Nueva Zelanda y Reino Unido.

Recuadro 2.1

Formación de docentes en EFTP en Australia: cómo convertirse en docente o formador en una institución de formación y educación ulterior (TAFE)

En Australia, el sistema de formación y educación secundaria post-obligatoria (TAFE) es el principal proveedor de educación y formación profesional en un entorno educativo distinto de la universidad. La red de institutos TAFE de Australia ofrece cursos diseñados para los jóvenes que se preparan para su primer empleo, las personas que desean adquirir una formación o quienes se aprestan a realizar estudios universitarios. Los cursos de TAFE brindan a los estudiantes unas destrezas prácticas transferibles al lugar de trabajo y por lo general se desarrollan en torno a paquetes didácticos relativos a la industria. La mayoría de los cursos de TAFE se dictan en coordinación con la industria y para participar en ellos se cobran derechos de matrícula.

Los cursos están a cargo de docentes y formadores autorizados del sistema TAFE. Por ejemplo, en el estado de Australia del Sur, para poder ejercer la docencia en un instituto TAFE, los docentes y formadores deben:

- realizar estudios universitarios en su esfera de especialización correspondientes al nivel de máster;
- completar un programa de formación docente aprobado en Australia;
- tener entre tres y seis años de experiencia profesional, o superar el mínimo de experiencia profesional o laboral exigido para el puesto de docente;
- completar una serie de programas de formación docente en el empleo, ofrecidos por los correspondientes departamentos de trabajo de cada estado de Australia.

Fuente: GSA-TAFESA, 2010.

En Australia y algunos de los demás países antes mencionados, los programas de máster suelen combinar estudios teóricos en una disciplina profesional, por ejemplo ingeniería eléctrica, con los de pedagogía general o profesional. Otros programas de este nivel no están necesariamente diseñados de manera específica para la enseñanza y formación en EFTP, por ejemplo los de ingeniería, y los diplomados de estos programas sólo pueden optar por seguir una carrera en la EFTP después de terminar la universidad. Estas vías de acceso constituían la regla en muchos países de Europa Sudoriental antes de que, en el decenio de 1990, comenzaran a introducirse cambios en la formación profesional de docentes (Nielsen, 2007: 68).

Como consecuencia de la Declaración de Bolonia, de junio de 1999, la Unión Europea tomó la iniciativa de crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EHEA) con títulos universitarios comparables organizados según una estructura de tres ciclos, a saber, grado (3-4 años), máster (1-2 años) y doctorado. La iniciativa también fue impulsada por las políticas comunitarias de formación profesional centradas en los Objetivos de Lisboa y el Proceso de Copenhague, con el resultado de que durante los últimos diez años los países europeos han desarrollado un número cada vez mayor de programas de grado para la enseñanza y formación en EFTP. Estos programas combinan estudios teóricos en una disciplina profesional con un programa escolar correspondiente en pedagogía y otros estudios, y abarcan un período de estudios universitarios de tres años de duración (European Commission, 2010) ¹.

¹ En marzo de 2010 se presentó un nuevo EHEA, en el marco de la Declaración de Budapest y Viena de Ministros de la Unión Europea.

Los títulos universitarios de pregrado (por ejemplo, los correspondientes a estudios de dos años dentro de un programa de grado) constituyen los programas universitarios más cortos para la enseñanza y formación en EFTP, por lo menos en los países desarrollados. Sin embargo, si se los combina con una experiencia laboral pertinente en una disciplina profesional específica, pueden conducir a un nivel de calificaciones básicas para la enseñanza y formación en EFTP como sucede, por ejemplo, en las escuelas profesionales comunitarias de los Estados Unidos.

Al mismo tiempo, los países en desarrollo desean cada vez más mejorar los niveles de formación previa al servicio. En Etiopía, Indonesia y Malasia, por ejemplo, se están considerando programas de doctorado en EFTP y se están realizando esfuerzos con miras a elaborar unas normas transnacionales aplicables a los programas de doctorado para la investigación en EFTP, centrándose en una orientación multidisciplinaria y dirigida a la industria (TT-FTP, 2008).

Normas y programas de educación inicial para el acceso a la EFTP

En muchos países, los aspirantes a ejercer como docentes y formadores dentro del sistema de EFTP han de poseer calificaciones equivalentes al nivel de grado, lo que actualmente sucede, por ejemplo, en países tan diferentes como Arabia Saudita, Estados Unidos, Indonesia y Serbia. Habitualmente, los requisitos relativos a la calificación básica oficial para los puestos docentes en la EFTP se establecen en la legislación nacional. En el recuadro 2.2 puede verse un procedimiento de acreditación para la educación técnica y profesional (ETP).

Recuadro 2.2

Estados Unidos: habilitación y acreditación de los docentes de educación técnica y profesional (ETP)

En los Estados Unidos, los 50 estados y el Distrito de Columbia exigen la habilitación de los docentes de EFTP de las escuelas públicas de nivel intermedio y secundarias. Por lo general, la habilitación es concedida por una junta estatal de educación o un comité asesor de habilitación. Todos los estados exigen que los docentes posean un diploma de grado y hayan completado un programa de formación docente con un número determinado de temas y créditos académicos, así como un período de prácticas de enseñanza supervisadas. Algunos estados también exigen formación en tecnología y un promedio mínimo de rendimiento escolar. Varios estados requieren que los docentes obtengan un máster en educación dentro de un plazo determinado tras su incorporación a la enseñanza. Casi todos los estados disponen que el solicitante de una habilitación para la enseñanza supere un examen de competencia, y la mayoría exige que los docentes completen un número mínimo de horas de educación permanente para renovar su habilitación. Muchos estados han concluido acuerdos de reciprocidad para facilitar a los docentes habilitados en un estado, la obtención de la habilitación en otro.

Sin embargo, existen vías alternativas, que permiten conseguir una habilitación para ejercer como docentes de la ETP a quienes no han seguido el programa tradicional de formación docente. Para ello a menudo se requiere experiencia laboral, además de un diploma de escuela superior o de grado sin formación docente. El requisito educativo varía según el estado de que se trate y la importancia de la experiencia del solicitante.

Fuente: USA-BLS, 2009.

La reforma de la formación profesional en muchos países europeos y de la OCDE ha conducido a una redefinición y diversificación de las funciones de los docentes y formadores de la EFTP. Como consecuencia de la evolución de esas funciones antes señalada, en los sistemas de formación profesional modernos, una EFTP eficaz depende no sólo de la experiencia académica y de las competencias pedagógicas, sino también de las aptitudes para trabajar en equipo, para realizar una labor de reflexión y para renovar la conceptualización de la formación profesional y comprender las razones del cambio. Una descripción de los expertos de la OCDE sobre los ajustes realizados por los países de Europa respecto de la enseñanza y formación con arreglo al marco de Lisboa, caracteriza al proceso de cambio como un sistema educativo «rico en conocimientos», en el que los docentes y formadores así como los directores de las instituciones educativas actúan como asociados, con autoridad para actuar, la información necesaria para hacerlo, y acceso a unos sistemas de apoyo eficaces para ayudarlos a poner en práctica los cambios (Schleicher, 2006: 3).

En muchos países, sin embargo, la enseñanza universitaria y los puestos de investigación no se integran en el desarrollo de la EFTP, lo que constituye una de las razones de un enfoque un tanto carente de coordinación de la formación de docentes en los países en desarrollo y en transición. A menudo, muchos de estos países recurren a expertos profesionales familiarizados con tradiciones más o menos innovadoras de la EFTP en algunos de los países más desarrollados, para asesorarlos sobre la mejora de los sistemas de formación. Una mejor integración de la infraestructura científica y técnica nacional, basada en gran medida en las universidades, en el desarrollo de la EFTP nacional, constituye la principal reforma de políticas necesaria para superar este problema. La elaboración de programas de máster para el personal docente de la EFTP en Etiopía constituye un ejemplo de una reforma en curso (recuadro 2.3).

Recuadro 2.3

Formación de docentes para la EFTP en Etiopía: programas de grado y de máster para la formación de docentes de EFTP en el marco del Programa de fortalecimiento de las capacidades técnicas de Etiopía (EBCP)

Dentro de su programa de cooperación para el desarrollo con Etiopía, el Gobierno de Alemania brinda apoyo al Programa de fortalecimiento de las capacidades técnicas (EBCP). En este contexto, Etiopía está considerando propuestas para establecer programas para docentes de la EFTP en las universidades, como parte de sus reformas en el ámbito universitario.

Además de módulos técnicos en ingeniería eléctrica, metalúrgica y civil, el nuevo programa de estudios propuesto incluye módulos sobre pedagogía profesional, métodos didácticos relacionados con temas específicos, ciencias generales y humanidades. A través de los programas de grado y de máster, en los colegios de formación profesional se impartirá a los jóvenes formación correspondiente al tercer y cuarto nivel de los cinco niveles del marco de calificaciones de la EFTP en Etiopía. Los módulos correspondientes a la formación profesional se centran en los procesos laborales y empresariales, el control de la calidad y la gestión de proyectos en el ámbito de una especialización profesional.

El programa de máster habrá de centrarse en la gestión e investigación profesionales, a fin de facilitar el desempeño como docentes en puestos directivos de las instituciones de EFTP, como los de directores o jefes de departamento. Estas competencias también tienen por finalidad capacitar a los estudiantes para que puedan planificar, llevar adelante y evaluar el trabajo de investigación en las esferas profesionales, tanto en las empresas como en los institutos públicos o privados de EFTP. Se han elaborado módulos sobre recursos humanos, gestión organizacional y gestión financiera y de materiales, además de otros relativos a la investigación profesional, como los de análisis de los procesos laborales, investigación de campo y análisis de las políticas de educación profesional.

Para los estudios de grado se han previsto menos prácticas en los centros de formación profesional, mientras que el programa de máster se ha concebido de modo que incorpora módulos para la realización de pasantías en institutos profesionales, incluidas su preparación y evaluación. En la fase inicial, el Gobierno de Etiopía se está centrando en la integración de un mayor número de elementos de carácter práctico en la formación de los docentes, tales como las pasantías para los docentes y estudiantes.

Fuente: EBCP, 2010.

Experiencia laboral no académica

En algunos países se ha establecido una calificación inicial adicional para ejercer la docencia en la EFTP, bajo la forma de una considerable experiencia de trabajo no académico, como por ejemplo, la realización de pasantías o la participación en programas de aprendizaje profesional. Esta es actualmente una exigencia en Alemania, Australia, Austria, Nueva Zelandia y Reino Unido y está estableciéndose en otros países, con una duración que varía entre 12 meses y seis años de experiencia, como requisito mínimo de ingreso para ocupar un empleo en la EFTP.

Algunos países requieren la combinación de un máster con experiencia de trabajo no académico, por ejemplo, Alemania, Austria, Dinamarca y Luxemburgo. Por otra parte, los futuros instructores de la EFTP, es decir, aquellos con una considerable experiencia de trabajo en disciplinas técnicas como maestros artesanos, deben recibir formación pedagógica adicional. Además, algunos países han comenzado a elaborar programas específicos de formación de docentes para aumentar las competencias de las personas con experiencia en la industria (por ejemplo, ingenieros en mitad de su carrera) y han concebido programas para la transición a la actividad docente en la EFTP de las personas con experiencia en la industria. Entre esos países cabe citar a Alemania, Dinamarca, Irlanda y Países Bajos. En Alemania, tras una enmienda introducida en 2005 en la Ley de Formación Profesional, se permite a los ingenieros y técnicos incorporarse a la actividad docente en la EFTP (BMBF, 2005: 9-10; BMBF, 2010).

En resumen, las normas sobre educación inicial y los programas de ingreso varían según los países y, al menos en los países desarrollados, van desde un nivel superior, que requiere un máster universitario, además de hasta seis años de trabajo de carácter académico o no, hasta un diploma de grado, o incluso de pregrado, con escasa o ninguna experiencia laboral. No hay datos de la existencia de otros países, además de los de la OCDE, que exijan experiencia no académica como requisito para ejercer como docente o formador en EFTP.

Las tendencias en materia de formación de docentes de EFTP en los países de la OCDE, especialmente los de Europa, parecen indicar que los programas universitarios son cada vez más breves (debido a la reorganización de las maestrías y a la introducción de más programas de grado, inclusive en la EFTP (Grollman, 2009)), así como que algunos países tienden a hacer frente a la escasez inmediata de personal de EFTP mediante la estructuración de programas específicos para las personas con experiencia en la industria, como se señaló antes.

Formación docente previa al ejercicio para el personal de EFTP

La formación previa al ejercicio de los docentes y formadores de la EFTP sigue siendo más bien la excepción que la regla en lo que respecta a la capacitación para los empleos docentes en la EFTP. Sin embargo, algunos países e instituciones hacen hincapié en esa capacitación como pilar de su política de formación, de la que son ejemplos un innovador módulo de formación de docentes de enseñanza profesional conocido como Duale Trajecten BE, elaborado en 1997 por el Instituto superior de formación de docentes Fontys de los Países Bajos (Cort, Härkönen and Volmari, 2004), una sólida tradición de formación docente previa al ejercicio en la EFTP en Alemania (recuadro 2.4), y un programa diversificado en Arabia Saudita (recuadro 2.5) vinculado con un ambicioso programa de contratación (véase el capítulo 3), así como los experimentos de la Fundación Europea de Formación (ETF) con la reforma de la formación de docentes de enseñanza profesional previa al ejercicio en Macedonia, basada en el modelo Fontys de los Países Bajos (Nielsen 2007: 61).

El objetivo de una sólida formación previa al ejercicio para docentes y formadores de la EFTP es sentar las bases para la adquisición de capacidades profesionales en la

enseñanza de EFTP, incluyendo la autoorganización, la combinación de los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza y la labor en el seno de un equipo de trabajo multidisciplinario. Estos programas pueden tener una duración que varía entre tres meses y dos años, y habitualmente se los considera un período de formación o de aprendizaje profesional para los futuros docentes y formadores de la EFTP. Por lo general, esa formación docente previa al ejercicio se centra en el desarrollo de competencias profesionales, entre otras en las siguientes esferas:

- pedagogía y didáctica de disciplinas profesionales;
- selección y dominio de las formas y medios de trabajo adecuados;
- mejora de la comunicación profesional (con los estudiantes, docentes, empleadores, sindicatos, etc.);
- acompañamiento de los avances individuales y sociales de los estudiantes, por ejemplo, a través de grupos de aprendizaje entre pares u otros grupos, y
- aspectos no relacionados con la docencia (como la administración de la EFTP, gestión del tiempo, contactos con los interesados, asesoría, orientación profesional, etc.).

Recuadro 2.4

Formación de docentes de EFTP en Alemania: importancia de la formación previa al ejercicio

La formación de docentes de EFTP en Alemania se compone de diferentes fases:

- estudios universitarios de una duración mínima de tres años en una disciplina profesional de relevancia (por ejemplo, ingeniería eléctrica) y en otra general, de menor importancia (por ejemplo, español como lengua extranjera);
- experiencia laboral obligatoria de 12 meses de duración;
- participación en un programa de formación docente previa al ejercicio, de dos años de duración, en un instituto de formación de docentes de educación profesional, combinando el trabajo como docente en una escuela profesional con seminarios en los ámbitos principal y secundario de especialización, y
- programas de formación en el empleo en esferas técnicas, pedagogía de formación profesional y nuevas tecnologías.

Las tres primeras fases pueden combinarse de diferentes maneras. Sin embargo, el programa de formación docente previa al ejercicio de dos años de duración, siempre completa el programa de formación docente inicial de la EFTP y concluye con un examen externo ante la junta estatal que ha de superarse para poder ejercer la docencia en EFTP.

Los últimos dos años de formación docente previa al ejercicio (algunos estados tienen programas de un año) combinan la formación teórica de los estudios universitarios con la enseñanza y formación en materia de EFTP en las escuelas, configurando la identidad de los docentes como expertos en formación profesional. Se hace hincapié en el aprendizaje reflexivo, la labor de proyecto, el aprendizaje relacionado con el trabajo y los procesos empresariales, el desarrollo de las competencias profesionales, las experiencias de enseñanza supervisadas, la microenseñanza *, el aprendizaje autogestionado y los métodos de enseñanza innovadores. Las tres primeras fases concluyen con un segundo examen externo de la junta estatal de exámenes, cuya aprobación permite el acceso a la docencia en EFTP.

Tras la Declaración de Bolonia, en Alemania se están analizando nuevos modelos de formación docente previa al ejercicio en la EFTP (véase Bünning and Shilela, 2006).

Fuente: Axmann, 2002.

* Microenseñanza: simulaciones de enseñanza entre pares llevadas a cabo en presencia de otros docentes durante períodos reducidos (por ejemplo, 15 minutos) con miras a la formación de docentes

Recuadro 2.5

Arabia Saudita: programa diversificado para profesores y formadores

En Arabia Saudita, el programa de grado de tres años combina un módulo teórico de una de las seis «disciplinas profesionales» incluidas (administración de empresas, tecnología de la información, tecnología eléctrica, tecnología mecánica, tecnología automotriz y tecnología de la construcción) con pedagogía de formación profesional (aprender a enseñar temas técnicos y realizar secuencias de microenseñanza en presencia de otros docentes), prácticas en la empresa (pasantías para los docentes en las empresas), prácticas en el terreno profesional (experiencias de enseñanza supervisada en clases reales de EFTP) y un proyecto de diploma de grado de carácter práctico (por ejemplo, planificación, desarrollo y evaluación de las secuencias de enseñanza o planificación de estudios de seguimiento para los estudiantes de las escuelas de EFTP).

Los temas técnicos en las distintas ramas de la disciplina profesional se desarrollan en tres etapas, a saber: módulos básicos relativos a la esfera profesional (por ejemplo, metodología de investigación en administración de empresas); especialidades básicas (por ejemplo, proyecto de comercialización en contabilidad); y especialidades avanzadas (por ejemplo, comercialización internacional). Los elementos más prácticos del trabajo en las empresas y las prácticas profesionales equilibran los componentes teóricos y prácticos del programa de formación de docentes. La pedagogía profesional se centra en los elementos principales de los procesos laborales y empresariales de formación en relación con las dificultades propias de cada disciplina profesional.

Fuente: TTC, 2010; Saudi Arabia GDDDC, 2010.

El marco organizativo para la formación de docentes de EFTP en los programas previos al ejercicio, por lo general combina el tiempo transcurrido como futuros docentes de EFTP en las escuelas profesionales e institutos de formación de docentes de enseñanza profesional con un enfoque centrado en la experiencia obtenida en experiencias de enseñanza, combinando la enseñanza impartida bajo la supervisión de profesores experimentados de la EFTP con experiencias de grupo entre pares. En la formación de los docentes previa al ejercicio, suele insistirse mucho en las experiencias de enseñanza supervisada en disciplinas profesionales, en las que el futuro docente enseña en presencia de sus formadores y sus pares, y cuyos resultados se examinan al final de la experiencia.

Tras la finalización de la formación docente previa al ejercicio se requiere a veces la convalidación que otorga una junta estatal de habilitación (por ejemplo, en Alemania y Austria), que procede a su verificación y determina en qué medida los futuros docentes de la EFTP están realmente calificados para enseñar. Tras el examen se otorga la acreditación de los nuevos docentes de la EFTP, a quienes se les asigna una nota que en parte determina (quizás de manera significativa) la senda de su carrera futura en el sistema de EFTP.

Desarrollo profesional continuo y formación de docentes en el empleo

Como sucede en la educación general, el desarrollo profesional continuo, que abarca la formación en el empleo pero no necesariamente se limita a ella, constituye un vínculo fundamental y cada vez más importante de la cadena de formación de los docentes y formadores de la EFTP. Las normas internacionales sobre educación ulterior y en el empleo (OIT and UNESCO, 1966: 6-7; OIT, 2000; 35) subrayan la necesidad de que existan esas oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos los profesionales de la enseñanza, e incluso la obligación profesional de aprovecharlas en aras de la calidad de la educación y la enseñanza, incluida la necesidad de integrar las investigaciones pedagógicas más recientes en unos programas exitosos, el establecimiento de incentivos para los docentes (financieros, pero también en relación con los horarios y modalidades de prestación de los servicios) que permitan a los docentes aprovechar las oportunidades o cumplir con las obligaciones e intercambios reglamentarios establecidos con las empresas y otros lugares de trabajo distintos de los establecimientos docentes.

La importancia para la EFTP del desarrollo profesional continuo, en el empleo o fuera de él, se acentúa debido al carácter tecnológico de gran parte de esa 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 razones de política o de necesidad) a incorporar las técnicas de TIC, ya sea en el aula o en los entornos de aprendizaje basados en Internet, y a organizar el aprendizaje participativo para los estudiantes no presenciales (aprendizaje a distancia) quienes, además, pueden constituir un grupo más diverso en términos de edad, origen étnico y antecedentes educativos que aquellos a los que normalmente están acostumbrados a enseñar. El aprovechamiento de los nuevos métodos requiere competencias nuevas o perfeccionadas; de ahí la importancia de la formación para hacer frente a estas demandas. En Hungría, la competencia en TIC es actualmente un requisito para todos los docentes de enseñanza en la industria y profesional, que reciben el apoyo de un programa especial en tecnología de la información desarrollado en las escuelas, programas de estudio y formación profesionales, con objeto de promover los entornos de aprendizaje virtual (CEDEFOP, 2005; 2009: 95; ETF, 2006).

Sin una actualización permanente de los conocimientos, calificaciones y competencias, los docentes y formadores de EFTP corren el riesgo de quedar rápidamente desactualizados en cuanto a sus aptitudes para la enseñanza. Sin embargo, a semejanza de lo que ocurre en la educación general, puede haber buenas razones para sospechar que el desarrollo profesional continuo constituye el eslabón más débil en la cadena de formación de docentes y formadores, pues suele realizarse de forma puntual con escasa información aportada por los docentes y sin vinculación con los avances en la carrera ni con las posibilidades de las redes de colaboración (OIT and UNESCO, 2010: 20). Algunos países, sobre todo de altos ingresos, se han propuesto específicamente colmar esas lagunas, como es el caso, por ejemplo, de Francia, Hungría, Italia e Irlanda, esta última con un instituto especializado cuya misión consiste en promover la investigación en formación profesional, así como la formación de docente en el empleo (CEDEFOP, 2009: 95, 111). El caso de Australia permite apreciar la amplitud de las lagunas que aún subsisten respecto de la oferta para un desarrollo profesional continuo en un país con un sistema altamente perfeccionado de EFTP (recuadro 2.6). El acceso universal y sostenible de los docentes y formadores de EFTP al desarrollo profesional continuo no es moneda corriente, ni siquiera en los países desarrollados.

Recuadro 2.6

El desarrollo profesional continuo en Australia

En Australia, el desarrollo profesional continuo está bastante extendido en toda la gama de proveedores de educación. La oferta de desarrollo para el personal en algunos proveedores del sector público (Instituto Tecnológico) se considera buena para el personal a tiempo completo, pero no tanto para el personal a tiempo parcial ni el personal estacional. Los proveedores privados se ocupan del personal a tiempo completo con presupuestos de formación individuales, y del personal a tiempo parcial con arreglo a una financiación proporcional, pero el personal estacional no recibe incentivos financieros. Un porcentaje de la masa salarial (6 por ciento) se dedica a la provisión de formación continua para el personal de EFTP superior en zonas aisladas, y las instituciones TAFE dedican dos semanas por año al desarrollo profesional de todo el personal, aunque ni el personal contratado ni el estacional recibe todos los beneficios. A pesar de la variedad de ofertas, la última investigación sobre la formación en materia de EFTP (2010) indicó que las oportunidades actuales de desarrollo profesional sólo satisfacen el 55 por ciento de las necesidades profesionales de los formadores y asesores de la EFTP.

Fuente: Harris, *et al.*, 2006; Mitchell and Ward, 2010.

En muchos países, la formación docente en el empleo para el personal de la EFTP es una solución muy práctica para aumentar los niveles profesionales de los docentes y formadores de la EFTP, y para responder de manera flexible a las necesidades de éstos. Además de su importancia capital para los sistemas nacionales, esa formación también es parte de las tareas de cooperación técnica de las organizaciones internacionales interesadas en cuestiones relativas a la EFTP, incluida la OIT, por su labor en materia de desarrollo de las competencias laborales (véase, por ejemplo, el caso de Bangladesh – ILO, 2010f), y la Unión Europea, por su labor de apoyo a los países candidatos posibles (entre ellos, y en distintas fases, Bosnia y Herzegovina, Croacia, Estonia, Letonia, Lituania, ex República Yugoslava de Macedonia, Serbia y Eslovenia) a través de programas como CARDS y TACIS ² (Grootings and Nielsen, 2005 ; Nielsen and Nikolovska, 2007).

Estos programas pueden organizarse en cursos de corta o larga duración. En su modalidad de corta duración, por lo general pueden resultar muy rentables y constituyen una herramienta eficaz para fomentar el desarrollo de recursos humanos de EFTP a intervalos regulares. Los programas ayudan a los nuevos docentes y formadores en la transición de las universidades a las instituciones de EFTP, sean éstas públicas o privadas, y por lo general pueden dar una respuesta rápida a la evolución de las funciones y a las necesidades de desarrollo profesional del personal de EFTP. Los países antes señalados que han puesto en práctica programas de formación docente en el empleo para el personal de EFTP en el marco nacional, tienen sistemas que por lo general funcionan bien en el marco de los ministerios de educación (con carácter excepcional, también en el seno de los ministerios de trabajo), con centros nacionales de EFTP o como parte de centros nacionales o regionales de formación de docentes. Los centros nacionales a menudo desempeñan un papel importante prestando apoyo a los docentes mediante una formación que aumenta su capacidad para adaptarse al cambio y promueve el desarrollo profesional (por ejemplo, en Eslovenia, véase: CPI, 2007). Los programas también pueden ejecutarse en cooperación con empresas que ofrecen sus instalaciones a fin de mejorar la calidad de la formación para la EFTP y en ramas de la industria en las que los empleadores tienen gran interés en disponer de una oferta de futuros graduados para las industrias o servicios en expansión. Una de estas iniciativas de formación en el empleo dentro del proceso cooperativo de la Unión Europea se describe en el recuadro 2.7.

Recuadro 2.7

Formación de docentes de EFTP en Serbia: reformas en la formación en el empleo de los docentes de EFTP en el marco del proyecto CARDS de la Unión Europea

En los últimos años, el Ministerio de Educación de Serbia inició la reforma, en estrecha colaboración con la Unión Europea y otros asociados bilaterales, de un programa de formación pedagógica y técnica tradicionalmente con gran contenido universitario y destinado a los futuros docentes de EFTP con escasa o ninguna experiencia de trabajo no académico previa a la docencia en los más de 300 institutos de EFTP de Serbia.

Las reformas incluyeron el establecimiento de un nuevo sistema de formación de profesores en el empleo, que sólo se ofreció esporádicamente hasta 2000. En 2006 y 2007 se estableció un programa integral de formación en el empleo para docentes de EFTP en tres sectores (transformación de la madera, restauración y turismo, y tecnología de la información) con ocho asignaturas específicamente profesionales consistentes en cursos generales sobre pedagogía y didáctica de formación profesional, formación específica del sector para instructores de EFTP y pasantías organizadas para docentes de esos tres sectores. Las reformas del Ministerio de Educación se centraron en unos nuevos y mejores métodos de enseñanza en materia de EFTP, una mayor atención a la innovación, la recaudación de fondos, la mejora de las comunicaciones y de las relaciones entre las escuelas y sus «clientes» (como los empresarios locales, los ayuntamientos, las oficinas del mercado de trabajo y los servicios de empleo, los padres, los estudiantes y otros actores regionales).

² CARDS significa Asistencia Comunitaria para la Reconstrucción, el Desarrollo y la Estabilización, y TACS, Asistencia Técnica para la Comunidad de Estados Independientes; ambos fueron programas de reforma de la Unión Europea para los países de la antigua Yugoslavia y los antiguos países de la Unión Soviética (Comunidad de Estados Independientes).

La colocación de trabajadores, la orientación laboral (incluidos los estudios de seguimiento), los análisis sobre las necesidades en materia de formación y competencias y sobre el mercado de trabajo local, también fueron parte del enfoque aplicado para las reformas. En Serbia, más de 1.000 docentes de EFTP, de un total de aproximadamente 15.000, han recibido formación en el marco de este programa, que se basa en un total de 27 días de formación docente en el empleo. Los cursos fueron elaborados e impartidos de manera conjunta por más de 40 instructores expertos, que actualmente constituyen en Serbia una reserva experimentada de formadores de docentes de EFTP y trabajan en estrecha colaboración con el Ministerio de Educación y el Centro nacional de EFTP.

Fuente: Ministry of Education, Republic of Serbia, 2010.

Como sucede con la educación previa al ejercicio, los cursos de formación docente en el empleo varían mucho de país a país en cuanto a su duración y contenido, abordan una diversidad de temas técnicos y cuestiones específicas de docencia, y también pueden incluir aspectos no relacionados con la docencia. Una lista representativa en materia de formación de docentes de EFTP en el empleo puede incluir contenidos didácticos y resultados previstos diferentes, como se indica en el anexo I.

Si se concibe y aplica correctamente, la formación docente en el empleo puede adaptarse rápidamente a la evolución de las necesidades, puede impartirse a diferentes grupos (e incluso a la totalidad de una escuela de EFTP) y ofrecerse en diferentes módulos. En algunos países (como por ejemplo Alemania, Austria, Dinamarca, Finlandia y Luxemburgo) la legislación nacional sobre la EFTP exige un determinado número de días de formación docente en el empleo, que guardan relación con las perspectivas de carrera y de ascenso en la profesión.

Evaluación del personal de EFTP

Uno de los aspectos fundamentales del desarrollo profesional, pero que a menudo se deja de lado, es la evaluación de los docentes. Las normas internacionales y las recomendaciones de la OIT establecen un objetivo conceptual para la evaluación docente en términos de estímulo y ayuda, tanto para los docentes de la educación general como para los de EFTP, a fin de que puedan desarrollar su tarea profesional de una manera que no afecte su «libertad, iniciativa y responsabilidades» (OIT y UNESCO, 1966: 8). Además, las normas establecen criterios básicos de objetividad, transparencia, comunicación con los docentes y derechos de apelación respecto de evaluaciones desfavorables en el proceso de evaluación. Los mandantes de la OIT han acordado que esa evaluación debería ser en gran medida diagnóstica y formativa, con una determinación de los puntos débiles a fin de mejorar el desempeño en provecho de los educandos, a partir de criterios holísticos que reflejen todas las variables de un entorno escolar que afectan la enseñanza y el aprendizaje (OIT, 2003: 35).

En principio, las evaluaciones pueden llevarse a cabo en cada nivel de los ciclos de formación y de empleo de los docentes y formadores de la EFTP. Los títulos universitarios se obtienen y evalúan en el marco del sistema de educación terciaria y se someten a las instituciones de EFTP como diplomas iniciales para la incorporación al sistema. A efectos del ejercicio de la docencia en la EFTP, la experiencia laboral puede computarse en forma de certificados laborales cualitativos o cuantitativos obtenidos por las pasantías realizadas, los programas de aprendizaje profesional u otras experiencias de trabajo prolongadas.

Al completar los programas de formación docente previa al ejercicio, puede realizarse un examen final, que constituye el punto de partida para la trayectoria de carrera y el desarrollo profesional de los docentes y formadores de EFTP. La formación docente previa al ejercicio puede recurrir a una combinación de las siguientes herramientas de evaluación:

-
- prácticas evaluadas de enseñanza técnica y profesional en clases reales;
 - exámenes escritos y orales en enseñanza profesional aplicada;
 - realización, ejecución y evaluación de una secuencia de planificación de lecciones (en general, plasmado en formato de tesis, por ejemplo, como examen de defensa de tesis ante la Junta de Estado, en Austria).

En muchos, si no en todos los sistemas de EFTP, por lo general las evaluaciones periódicas continúan después de la obtención de las calificaciones de ingreso a la docencia, y normalmente están incorporadas en los sistemas de visitas periódicas a los docentes y formadores de la EFTP, que ocurren cada tres a cinco años. Las evaluaciones pueden conducir a la titularidad en EFTP y habitualmente sirven como punto de partida para la asignación de puestos de carrera. En algunos países esas evaluaciones están a cargo de los correspondientes ministerios de educación o de las instituciones pedagógicas y pueden ser realizadas por los supervisores docentes o por los directores o rectores de las instituciones de EFTP. En muchos casos, constituyen la base para los ascensos y el desarrollo de la carrera en el sistema de la EFTP.

Las reformas en la formación y contratación del personal docente de la EFTP, realizadas en varios países durante los últimos años, se han orientado hacia niveles más elevados de certificación para fomentar una mayor profesionalidad. La estrategia nacional sobre competencias propuesta en Bangladesh (GOB, 2009: 22-23) constituye un buen ejemplo al respecto. En ella se aboga por un nuevo sistema nacional de formación y certificación de los instructores y formadores que aplica un enfoque más estratégico para el perfeccionamiento del personal docente. El objetivo es garantizar que se aplican unas normas, programas y calificaciones comunes a todos los instructores y formadores de los sectores público y privado que imparten programas reconocidos por el Gobierno a estos efectos. Si se aplica en su totalidad, el sistema generará: una red nacional e integrada de centros de formación de instructores; una reserva nacional de expertos formadores con certificación; el examen de las calificaciones técnicas de los instructores y formadores a fin de garantizar unas normas técnicas e industriales mínimas; incentivos para alentar a los formadores del sector privado a obtener la certificación con arreglo al nuevo sistema; y unos planes de desarrollo profesional para todos los instructores y formadores del sector público, con la finalidad de asegurar la actualización de sus competencias.

3. Empleo de docentes y formadores en EFTP

Las cifras del empleo

No existe ninguna compilación sistemática de datos internacionalmente comparables sobre el empleo de docentes y formadores en EFTP, sin duda a causa de la diversidad de las prestaciones a diferentes niveles educativos y el carácter descentralizado de la recopilación de datos, que suele llevarse a cabo en gran parte o completamente a nivel institucional, y no a nivel nacional. Esta carencia de datos sería propicia para una mayor cooperación internacional como base para el intercambio de información entre países y la planificación de políticas. No obstante, puede obtenerse un panorama parcial del empleo en el sector gracias a información procedente de la OCDE, de fuentes nacionales y de la UNESCO.

A pesar de las tendencias generales en lo que respecta a la matriculación señaladas en el capítulo 1, según los datos de la OCDE (2010b) y del Departamento de Estadísticas del Trabajo de los Estados Unidos (USA-BLS, 2009) sobre Estados miembros seleccionados de la OCDE de ingresos elevados y medios, algunos países han hecho esfuerzos considerables para incrementar el número de docentes y formadores de EFTP en los últimos años. Por ejemplo, se observa un aumento significativo de personal de EFTP en Finlandia, Polonia y el Reino Unido, pero el número total de docentes de EFTP ha sufrido un descenso en Francia y en México. En Austria, Alemania y los Estados Unidos las cifras han permanecido más o menos estables durante este período (véase el cuadro 3.1).

Cuadro 3.1. Docentes y formadores de EFTP (programas de formación preprofesional y profesional) en enseñanza secundaria superior y postsecundaria no terciaria, número de trabajadores, países seleccionados de la OCED, 2005-2007

País/año	2005	2006	2007	2008	Cambio porcentual 2005-2007
Austria	26.811	26.767	27.233	n.d.	+ 1,60
Finlandia	14.015	15.665	16.346	n.d.	+16,6
Francia	92.826	77.083	78.604	n.d.	-15,3
Alemania	99.949	100.760	101.757	n.d.	+1,80
México	29.823	29.956	28.260	n.d.	-5,24
Polonia	98.573	95.177	105.305	n.d.	+6,82
Reino Unido	167.376	162.142	185.064	n.d.	+10,56
Estados Unidos *	110.885	111.109	113.144	115.100	+2,06

* Las cifras acerca de los Estados Unidos corresponden a las escuelas de enseñanza secundaria media y superior. Dadas las divergencias en las instituciones consideradas para la recopilación de datos, estas cifras pueden parecer inferiores a las de otros países miembros de la OCDE incluidos en el cuadro.

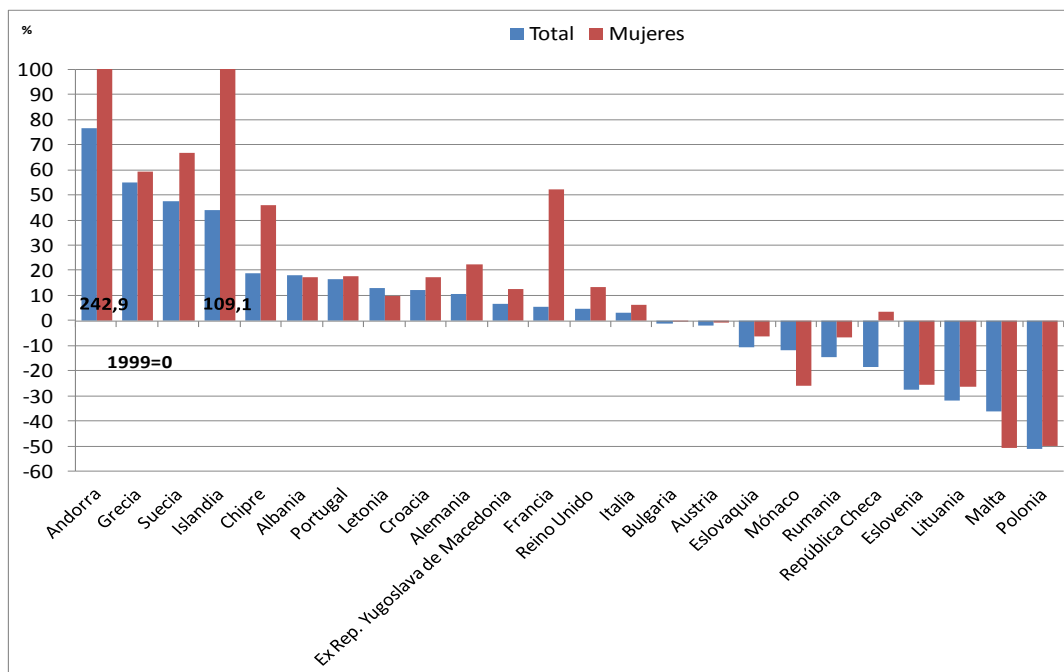
Fuentes: OECD, 2010b; USA-BLS, 2009.

La evolución en cada país no refleja solamente el nivel de prioridad política concedido a la contratación y desarrollo de personal docente de EFTP, sino también la capacidad para financiar el empleo en EFTP y quizás otras cuestiones de intervención pública, que pueden diferir bastante entre países. Además, las cifras pueden no reflejar el panorama completo de la provisión de EFTP en términos del número de docentes o formadores en comparación con el de estudiantes o educandos. La importancia creciente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la impartición de enseñanza,

ya sea completamente a distancia o en fórmulas combinadas de intercambios presenciales y a distancia entre profesor y alumno, supone la capacidad de formar a un mayor número de alumnos con un número menor de docentes, en función de las limitaciones de infraestructura, como el acceso a Internet, de la dispersión de la provisión en países con grandes zonas rurales y aisladas y de factores similares.

Una muestra diferente de datos sobre EFTP secundaria, compilada por la UNESCO durante un período más largo, indica que de los 23 países europeos de los que se dispone de datos comparables (gráfico 3.1), más de la mitad han aumentado en mayor o menor medida el número de docentes de enseñanza secundaria empleados en EFTP en los últimos años, mientras que los países restantes han reducido dicho número, en un gran porcentaje en ciertos casos. Aunque los datos proporcionan una idea aproximada de la evolución de las tendencias, han de interpretarse con precaución tanto en lo que concierne a dichas tendencias como a las políticas nacionales conexas, dadas las divergencias en los períodos de recopilación, en las definiciones de los programas y en lo que respecta a la inclusión de docentes a tiempo completo y a tiempo parcial. No obstante, los datos indican claramente que incluso países con niveles socioeconómicos similares no están avanzando en la misma dirección en lo que respecta a la provisión de EFTP en los primeros años del siglo en curso.

Gráfico 3.1. Tendencias en relación con el empleo de docentes de EFTP en países europeos seleccionados, empleo total y empleo femenino, 1999-2007 (o último año con datos) ¹



Fuente: UNESCO-UIS, 2010.

Algunos países de altos ingresos y en transición prevén un aumento constante de las cifras del empleo en los próximos años, ya que las políticas o las prácticas están orientadas a responder al aumento esperado de la matrícula o a la constante expansión de las oportunidades de EFTP. El empleo en el sector suele ir asociado a iniciativas de reforma y

¹ Los gráficos 1 a 4 del presente capítulo se basan en datos sobre programas de formación técnica/profesional de todos los niveles de secundaria, públicos y privados, y cubren a los docentes a tiempo completo y a tiempo parcial. El año de base, 1999, y el año de referencia a efectos de comparación, 2007, pueden ser distintos en función de cada país; véanse los cuadros complementarios en el anexo 2.

adaptación de la oferta de enseñanza a las nuevas necesidades nacionales, especialmente en el contexto de la recesión económica. Serbia y los Estados Unidos son un ejemplo de tal tendencia (recuadro 3.1).

Recuadro 3.1

Aumento del empleo en EFTP en los Estados Unidos y Serbia

Estados Unidos

Se prevé que el empleo de docentes en la enseñanza secundaria profesional en los Estados Unidos crecerá en un 9 por ciento hasta 2018, con un total de empleo proyectado de unos 125.000 docentes y formadores en EFTP para dicho año, lo que supone unos 10.000 más que en la actualidad. Ello tiene que ver con políticas e incentivos para la contratación de personal con el fin de sustituir a quienes cesan en el servicio y también con las medidas nacionales de estímulo económico adoptadas desde principios de 2009.

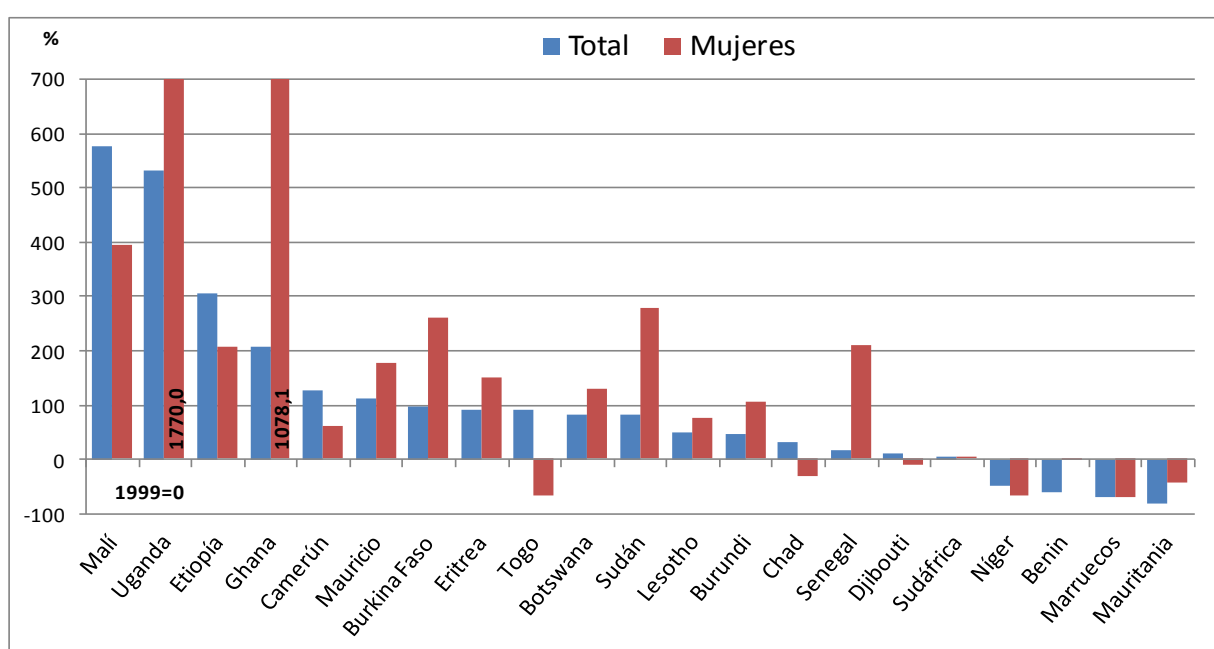
Serbia

El Ministerio de Educación de Serbia está planificando actualmente incrementar el número de docentes de EFTP en las más de 300 escuelas públicas de EFTP del país. Se está tratando de promover la elección de esta profesión por un mayor número de personas, y las asociaciones de docentes de EFTP, como Dositej, predicen tasas de crecimiento de dos cifras en los próximos cinco años en lo que respecta al personal de EFTP.

Fuentes: EE.UU.: USA-BLS, 2009; Serbia: Dositej, 2010; Government of Serbia, 2006: 19-20.

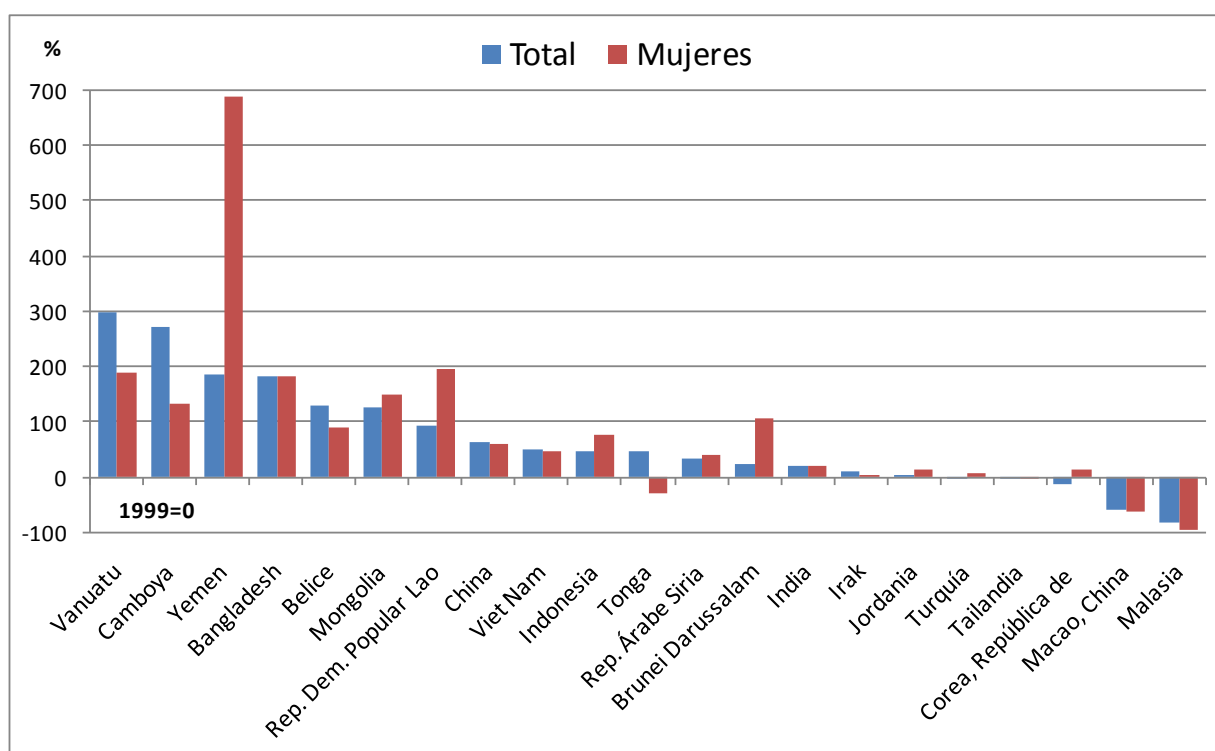
Los datos de la UNESCO sobre otras regiones con alto porcentaje de países en desarrollo muestran que entorno al 60 por ciento de los países de los que se dispone de información comparable ha aumentado el número de docentes de EFTP de nivel secundario, aunque muy ligeramente en muchos de ellos (gráficos 3.2 a 3.4). Las tendencias hacen pensar en un gran esfuerzo por contratar a los docentes necesarios para expandir este tipo de enseñanza en muchos países en desarrollo. Arabia Saudita constituye un buen ejemplo de ello. Tras las políticas para sustituir a los expertos técnicos extranjeros por nacionales sauditas, la Corporación de formación técnica y profesional del país prevé la contratación de 20.000 nuevos docentes y formadores de EFTP de aquí a 2025, lo que supone más de 1.000 diplomados por año, en gran medida en programas de diploma de grado en escuelas de formación de profesorado técnico (véase el capítulo 2).

Gráfico 3.2. Tendencias del empleo de personal docente de EFTP en países africanos, empleo total y femenino, 1999-2007 (o último año con datos)



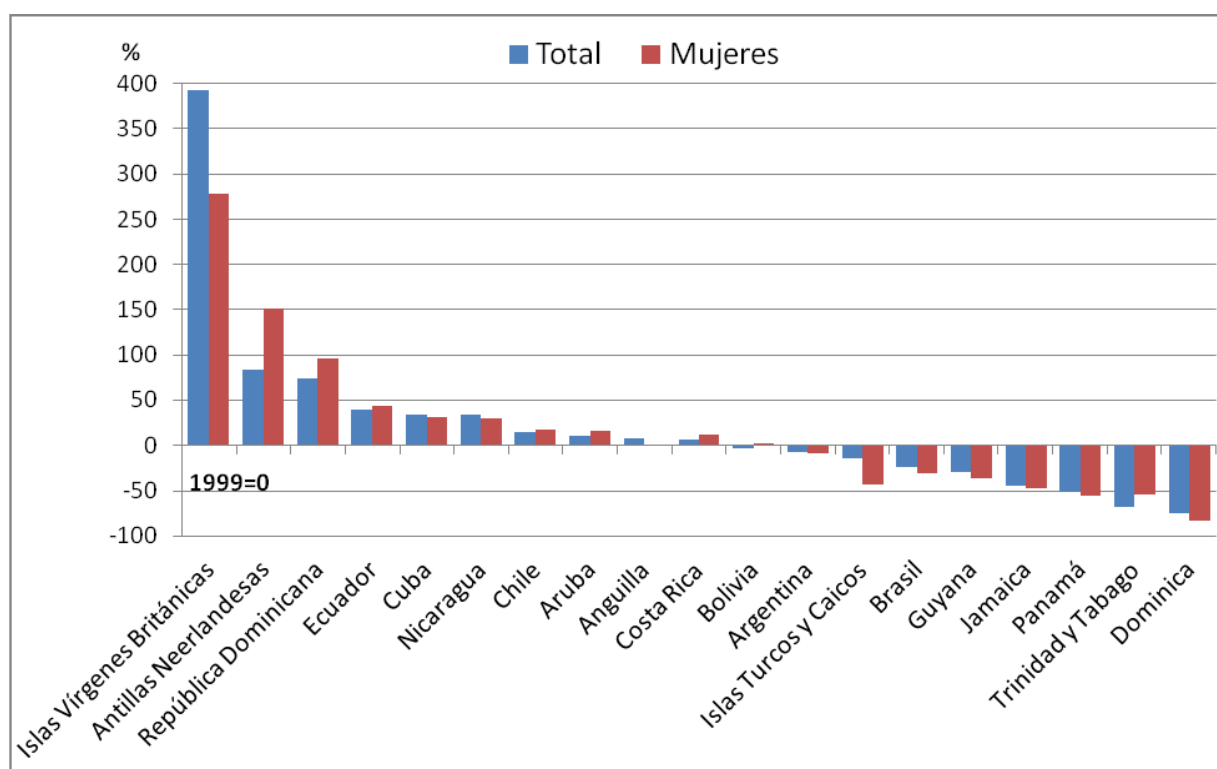
Fuente: UNESCO-UIS, 2010.

Gráfico 3.3. Tendencias del empleo de personal docente de EFTP en países seleccionados de Asia y el Pacífico, empleo total y femenino, 1999-2007 (o último año con datos)



Fuente: UNESCO-UIS, 2010.

Gráfico 3.4. Tendencias del empleo de personal docente de EFTP en países seleccionados de América Latina y el Caribe, empleo total y femenino, 1999-2007 (o último año con datos)



Fuente: UNESCO-UIS, 2010.

Género y empleo en EFTP

En contraste con su superioridad numérica en puestos de enseñanza general hasta el nivel de secundaria, las docentes y formadoras han sido tradicionalmente minoría en la educación técnica y profesional tanto en los países desarrollados como en desarrollo. Ello es el resultado de una combinación de fuertes barreras económicas, sociales, culturales y educativas (puede encontrarse un análisis de los motivos y de las posibles soluciones en los países africanos más de 20 años atrás en Lynch, 1990, y Pérez, 1990). Incluso dentro de la EFTP, la segregación ocupacional ha retenido a las mujeres en un número restringido de disciplinas consideradas tradicionalmente «femeninas», como el secretariado y los trabajos de oficina y las disciplinas domésticas (ILO, 2007: 3).

A juzgar por los datos presentados en los gráficos 1 a 4 precedentes, la situación está evolucionando de forma positiva, ya que la mayoría de los países en todas las regiones informa de un aumento mayor del empleo de docentes y formadoras que del total de empleo. Teniendo en cuenta el relativamente pequeño número de partida en algunos países, el aumento porcentual del número de mujeres docentes en este sector es bastante impresionante en países como Burkina Faso, Etiopía, Ghana, Malí, Senegal y Uganda, en el continente africano, y Bangladesh, Laos y Yemen en Asia. Aun en los casos de disminución del total de empleos registrados en los últimos años, el impacto en el empleo de las mujeres docentes ha sido menor en la mayoría de esos casos, a excepción de algunos países de América Latina y el Caribe. En la medida en que el número de mujeres en EFTP es reflejo de las tendencias de matriculación y obtención de diplomas en la enseñanza postsecundaria en general (mayorías en aumento de mujeres estudiantes y diplomadas en comparación con los hombres), es probable que tales tendencias continúen, ya que el número de mujeres en formación para la EFTP va en aumento y se están haciendo mayores esfuerzos para derribar las barreras impuestas al empleo y a la carrera, siempre que la actual recesión económica y la deuda pública no hagan disminuir la inversión en enseñanza y formación, lo cual repercutiría negativamente en el empleo de mujeres en el sector. Una nueva estrategia de desarrollo de las competencias laborales en Bangladesh (GOB, 2009: 25), que prevé más plazas de formación en el nuevo sistema dando prioridad a la contratación de mujeres instructoras y formadoras como parte de la estrategia para paliar la grave carencia de personal, es un ejemplo de enfoque de futuro para abordar estas cuestiones.

Estabilidad y titularidad en el empleo en la EFTP

Los docentes y formadores del sector público disfrutaban históricamente de estabilidad en el empleo, en forma de empleo permanente o de titularidad, de conformidad con el derecho del trabajo, las normas de la administración pública nacional, o las políticas institucionales. Las Recomendaciones internacionales relativas al personal docente, formuladas por el Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos (CEART) afirman la conveniencia para las instituciones de proporcionar garantías del empleo en aras de la estabilidad de la fuerza de trabajo del ámbito de la enseñanza (los movimientos de personal frecuentes tienden a afectar negativamente a los resultados de aprendizaje e incrementan los costos de contratación), la calidad de la enseñanza y la profesionalidad y el compromiso individual con la misión institucional, a reserva de las calificaciones y requisitos probatorios adecuados, así como de las consideraciones financieras (ILO and UNESCO, 1966: cláusulas 45-46; 2010: 8; UNESCO, 1997: cláusulas 45-46).

Las garantías de empleo permanente siguen en vigor en muchos sistemas de EFTP, pero se observa una tendencia creciente a su disminución. La nueva estrategia sobre competencias laborales de Bangladesh prevé el establecimiento de directrices y procedimientos transparentes para descentralizar la contratación y la selección de instructores y formadores en las instituciones públicas de formación con el fin de

posibilitar la contratación local de instructores y formadores debidamente calificados a tiempo parcial mediante contratos ocasionales o de duración determinada, así como la selección de personal directivo para la institución sobre la base del mérito, y no sólo de la antigüedad. Tales tendencias suelen estar inspiradas por las prácticas del sector privado, pero el modelo no impera en todas partes. Según un estudio sobre proveedores privados de formación en Australia (Harris, Simons and McCarthy, 2006: 8-9), en el 75 por ciento de las organizaciones privadas de formación declaradas, la mayoría de tamaño reducido (20 trabajadores como máximo), figuraban en plantilla menos de cinco trabajadores ocasionales, mientras que el personal a tiempo completo era dos veces superior al personal ocasional. Además, según un estudio más reciente sobre personal de EFTP en Australia, las carreras profesionales en el ámbito de la enseñanza y la formación profesional se caracterizan por altos niveles de movilidad, con dos motivaciones fundamentales a la hora de buscar mejores oportunidades, el nivel de satisfacción y la estabilidad en el empleo (Simons, *et al.*, 2009: 46).

Carencia de personal docente en EFTP

Aunque la información fidedigna sobre este tema es escasa, los datos de algunos países de altos ingresos indican una carencia confirmada o potencial de docentes y formadores de EFTP, debida sobre todo al envejecimiento de esta fuerza de trabajo. Por ejemplo, según un informe sueco realizado en 2007, más de la mitad de estos docentes tenía más de 50 años. El problema se veía agravado hasta hace muy poco por las dificultades que entrañaba la competencia con empresas privadas, generalmente más lucrativas en sectores profesionales de rápida expansión. La recesión económica que afectó a la mayoría de los países a partir de finales de 2008 quizás haya alterado esta ecuación haciendo más atractiva la actividad docente en EFTP (OECD, 2009a: 48-49). Sin embargo, existen carencias graves de docentes en países de bajos ingresos, especialmente en lo que respecta al logro para 2015 de los objetivos de la Educación para Todos (EPT) (UNESCO, 2010: 116), y la tendencia a la congelación de la contratación en la enseñanza secundaria observada en el último decenio (Iliukhina y Ratteree, en vías de publicación) no es de buen augurio, ni para el futuro de la educación en general, ni para la EFTP.

Una respuesta a las dificultades de contratación es buscar personal fuera de las fronteras nacionales, una alternativa a la que han recurrido cada vez más algunos países desarrollados para paliar la escasez de docentes en sus sistemas de educación general en el último decenio. El Gobierno australiano contrata a través de sus autoridades de inmigración a profesionales de otros países interesados en ejercer como docentes y formadores de EFTP en Australia (Australian Government, 2010; Australian Visa Bureau, 2010). Al mismo tiempo, la consiguiente «fuga de cerebros» que se ha producido en los países en desarrollo con el gran número de trabajadores calificados «exportados» a los países desarrollados ha incitado a los miembros de la Commonwealth a elaborar y tratar de aplicar un protocolo ético de contratación (2004) para reglamentar la contratación en sus países miembros (Commonwealth Secretariat, 2004).

Las políticas nacionales también han abordado los problemas de contratación de docentes para la EFTP mediante cambios en lo relativo a la formación previa al ejercicio, creando vías «aceleradas». Tales cambios se iniciaron en Alemania en 2003, donde algunos de los 16 gobiernos estatales (Länder), como el de Nordrhein-Westfalen, han ido estableciendo programas de un año de formación previa al ejercicio docente para la calificación de personas con experiencia en la industria (por ejemplo, ingenieros en mitad de carrera) y han concebido otros programas para la transición de personas con experiencia en la industria hacia el ejercicio docente en EFTP. Gracias a la motivación de más estudiantes para que opten por programas de diploma de grado y máster en EFTP, los gobiernos de los Länder alemanes prevén un aumento del 10 por ciento anual del número

de nuevas contrataciones de personal docente en EFTP a nivel nacional hasta 2015 (Kultusminister Konferenz, 2010).

Las estrategias complementarias defendidas en países de la OCDE como México y los Países Bajos promueven acuerdos de trabajo flexibles y a tiempo parcial, que permiten intercambios entre el personal docente de las instituciones y las empresas para resolver los problemas de carencia de personal y enriquecer las competencias de los docentes y formadores, de modo que el personal docente de EFTP obtiene una valiosa experiencia en la industria y los formadores de los sectores industriales mejoran sus capacidades pedagógicas. Estos acuerdos no deberían afectar la situación de ninguna de las dos categorías de docentes y formadores. También podrían servir para mejorar la cooperación de la EFTP con la empresa privada, como lo ilustra el programa finlandés de intercambio y colocación *Telkkä* para docentes de EFTP y formadores en el lugar de trabajo, ejemplo que se cita por sus positivos resultados para los participantes en términos de competencias laborales, autoestima e intercambio de conocimientos (OECD, 2009a: 51, 53-54).

En la medida en que existen, las dificultades de contratación de docentes representan un problema cuantitativo que se suma a los problemas cualitativos relacionados con las capacidades y las competencias del personal de EFTP ya señalados en el capítulo 1, pero la falta de datos sobre las carencias actuales o futuras exige más investigaciones.

Estructuras de carrera en EFTP

Unas estructuras de carrera para docentes y formadores de EFTP que motiven a los individuos a dar el máximo en su trabajo y los alienten a una evolución profesional constante constituyen un importante componente de los sistemas de desarrollo de los recursos humanos. Tales estructuras varían en función de los diferentes marcos jurídicos y de políticas de cada país, así como de las calificaciones y diplomas que los docentes y formadores aportan.

En general, las estructuras de carrera para el personal de EFTP son similares a las de la enseñanza general, y van de los puestos iniciales para los docentes o formadores recién diplomados a los puestos de nivel superior en instituciones de EFTP, ya sea en disciplinas de carácter profesional o de carácter general. Las posibilidades de carrera fuera de la docencia existen en forma de puestos directivos de los diferentes departamentos institucionales, o de las propias escuelas, entre ellos los de director y decano. En los Estados Unidos el número de puestos de administrador o supervisor es limitado y la competencia por los mismos puede ser intensa. Los docentes altamente calificados y experimentados pueden llegar a ser tutores o supervisores, con un salario superior y responsabilidades adicionales de orientación y asistencia a los docentes menos experimentados, manteniendo al mismo tiempo la mayoría de sus funciones docentes. Los docentes de enseñanza técnica y profesional también pueden ocupar puestos de docencia de nivel postsecundario, por ejemplo, en escuelas profesionales comunitarias (*community colleges*) (USA-BLS, 2009: 3).

En los últimos años, algunas instituciones de EFTP en economías en transición, como Croacia y Serbia, también han comenzado a crear puestos de relaciones externas con los empleadores, asociaciones industriales y sindicatos (Ministry of Education, Republic of Serbia, 2010). Con la tendencia a una mayor descentralización y la orientación de los servicios educativos hacia los actores del mundo del trabajo, es probable que tales oportunidades aumenten, aunque sigue sin saberse quién ocupará dichos puestos, si serán los docentes y formadores de EFTP o especialistas formados en el exterior.

Otra oportunidad de carrera para algunos docentes de EFTP consiste en el desempeño de funciones de instructor en programas de formación de docentes previos al ejercicio o en

el empleo, o en la organización de programas de trabajo para docentes y formadores de EFTP, como las pasantías y otras oportunidades de trabajo no académico. Tales oportunidades existen, por ejemplo, en Alemania, en los Institutos de Formación de Docentes en Educación Profesional (VETTI) para la formación previa al ejercicio o en instituciones de formación de docentes en activo.

Como en cualquier sector educativo, las posibilidades de carrera para los docentes y formadores de EFTP pueden existir también en los correspondientes ministerios de educación y trabajo. Tales puestos comprenden la planificación de políticas, la elaboración de los programas de estudio y en algunos casos la supervisión técnica y pedagógica de las instituciones de EFTP (Axmann, 2002).

El personal de EFTP muy experimentado también podría encontrar una vía de retorno a las universidades especializándose en investigación y desarrollo en EFTP y asumiendo más tareas universitarias en su ámbito de especialización. Yendo aún más lejos, algunos profesionales experimentados de la EFTP se han convertido en consultores nacionales o internacionales en su especialidad, concretamente aquellos procedentes de países de la OCDE que han participado activamente en la reforma de la EFTP centrada particularmente en el establecimiento de marcos de calificaciones, en los métodos de aprendizaje basados en competencias y/o en la introducción de procesos laborales y empresariales en el aprendizaje de EFTP en los países en desarrollo y en transición.

Se necesita más investigación y reflexión para saber cómo y hasta qué punto los sistemas de EFTP han progresado en términos de diversificación de las perspectivas de carrera en modo tal que motiven al personal capacitado y experimentado para permanecer en los puestos de enseñanza y formación, o simplemente dentro del sector.

4. La remuneración y el entorno de la enseñanza y el aprendizaje

La evolución de la organización de la EFTP y las nuevas dificultades citadas en el capítulo 1 no sólo han afectado al modo en que se imparte la enseñanza, sino que además determinan las presiones a que se enfrentan los docentes y formadores en su vida laboral. A pesar de la falta de información internacionalmente comparable, es importante saber si la remuneración y las condiciones de trabajo en la enseñanza y en los entornos de aprendizaje están a la altura de las nuevas exigencias impuestas a los docentes y formadores. Los niveles de remuneración, la estructura de dicha remuneración (salario bruto y neto, primas, pagos reglamentarios, vacaciones remuneradas, pensión, etc., además de otros medios, como los incentivos a la evolución profesional) y las condiciones en las que los docentes y formadores ejercen sus tareas (horas de trabajo, ya sean lectivas o dedicadas a los contactos personales o la administración; tamaño de las clases o grupos de formación; provisión de infraestructura/equipo), ¿permiten efectivamente responder a las nuevas exigencias impuestas a los sistemas, a las instituciones y al personal, así como a las expectativas de este último? En el análisis que se propone a continuación, deberán tenerse presentes las dificultades que supone conseguir información sobre remuneración y condiciones de trabajo de los docentes y formadores de EFTP, así como la consiguiente fragilidad de la base de datos para el análisis y la comparación internacional.

El contexto: factores que influyen en las condiciones de trabajo

Una serie de factores fundamentales, derivados de las tendencias y problemas citados en el capítulo 1, afectan notablemente a estas cuestiones:

- las novedades en relación con las funciones pertinentes de la provisión pública, privada y, en algunos casos, de acción voluntaria respecto de los métodos de impartición y de las presiones que se ejercen sobre ella;
- la modernización y reestructuración de la provisión, incluido el impacto de las TIC en la impartición de la enseñanza y en el entorno de enseñanza y aprendizaje;
- la oferta relativa de trabajadores y su impacto en la remuneración y en las condiciones de trabajo en general;
- la gratificación por el desarrollo personal continuo y los avances profesionales gracias a la mejora de las competencias laborales, el incremento de la productividad y la flexibilidad para responder al cambio;
- el desarrollo de las calificaciones, y en particular el establecimiento de nuevos marcos y sistemas más flexibles que ofrecen alternativas al estudiante y mecanismos más aptos para satisfacer las necesidades de los empleadores.

Los cambios afectan a los países de modos muy diversos (o no los afectan en absoluto en el caso de algunos países de bajos ingresos), dependiendo de la amplitud de la provisión de EFTP, como se ha señalado más arriba (mucho mayor en los países desarrollados en general que, por ejemplo, en África), y del modo en que los sistemas respondan a las nuevas dificultades.

Gratificación de los docentes y formadores: estructuras y niveles de remuneración

Principios y problemas fundamentales en relación con las políticas de remuneración

Los medios por los cuales se remunera y gratifica a los docentes y formadores de EFTP por su trabajo afectan a una serie de cuestiones esenciales de recursos humanos, que van desde la contratación y la continuidad de los trabajadores a la motivación para un rendimiento profesional de alto nivel. Las normas internacionales sobre personal docente (ILO y UNESCO, 1966: clause 114; UNESCO, 1997: clause 57) mencionan la necesidad de establecer niveles de remuneración que reflejen la importancia de la enseñanza (deberes y responsabilidades) y la consideración social que se le concede, que sean comparables a los de otras profesiones que requieren calificaciones similares, y que permitan a estos profesionales llevar a cabo su labor docente, así como consagrar tiempo al desarrollo profesional continuo y la mejora personal para actualizar los conocimientos y las competencias esenciales para su misión. Los niveles de remuneración y prestaciones cobran aún más importancia en los sistemas de EFTP dada la fuerte competencia por profesionales calificados que oponen las empresas privadas. Uno de los problemas de contratación importantes en EFTP (sobre todo para los organismos públicos) es la brecha salarial entre lo que puede ganarse trabajando en la industria y los ingresos de los docentes del sector de la EFTP (Simons, *et al.*, 2009: 15).

Las cuestiones salariales en el ámbito de la EFTP son particularmente complejas. A simple vista, los salarios brutos son un indicador importante en relación tanto con las contrataciones potenciales como con la continuidad de personal calificado y experimentado, pero suelen dar poca información sobre el nivel de «gratificación» del personal. Los elementos complementarios del paquete de remuneración, como las primas, las vacaciones pagadas y otras prestaciones, la pensión, etc., y los factores «externos», como los niveles de imposición fiscal en un determinado país, influyen de forma diversa en las decisiones profesionales y en el nivel de satisfacción en el empleo de cada trabajador.

Además, aunque los datos que apuntan específicamente a dificultades en la EFTP son escasos, en los sistemas educativos de algunos países, fundamentalmente en desarrollo, surgen problemas de envergadura, no sólo en cuanto al nivel de remuneración, sino también en relación con los retrasos de los pagos, que se suman a las dificultades de contratación, continuidad y rendimiento, por no mencionar el pluriempleo (realización de dos o más trabajos para completar los ingresos), que puede llevarse a cabo a expensas de la presencia de los docentes en las aulas y/o de su dedicación a los estudiantes (UNESCO, 2010: 117; 124).

Público frente a privado

Los sistemas públicos de EFTP tienden en gran medida a basarse en las estructuras generales del servicio público, ya sea establecidas por ley o como resultado de acuerdos o negociación colectiva, con escalas salariales en su mayoría basadas en las calificaciones adquiridas. Son frecuentes los grados especiales en una escala u otros medios similares de reconocimiento, en los ámbitos en que se registra escasez (como las ciencias) y respecto de las tareas suplementarias realizadas por el personal. Los trabajadores del sector público gozan de una serie de prestaciones adicionales que pueden incluir ayuda para la vivienda o el transporte que compense unos niveles salariales inferiores a los del sector privado. Por ejemplo, los docentes del sector estatal de Corea son funcionarios cuyos niveles de remuneración tienden a ser inferiores a los del sector privado, pero disfrutan de la ventaja de la titularidad, una posibilidad de jubilación anticipada y largos períodos de descanso en comparación con la empresa privada (Yoon y Lee, 2010).

Las divergencias respecto de esta panorámica general abundan, incluso dentro de cada país (recuadro 4.1), y especialmente en los Estados federales como Canadá y Nigeria (recuadro 4.2). La ETF (Badescu y Kennedy, 2002: 38) señala que los paquetes de remuneración difieren marcadamente en Europa Central y Oriental, donde suelen incluir otros beneficios, como por ejemplo prestaciones en efectivo en función de circunstancias personales como la situación familiar y las condiciones del lugar de trabajo.

Recuadro 4.1

Reino Unido: Escalas salariales en la educación ulterior

En el sector público del Reino Unido, la mayor parte de lo que se denomina *Further Education* (educación secundaria post-obligatoria) depende principalmente de fondos estatales, aunque cada escuela funciona como institución independiente. En términos generales, en Inglaterra todo el personal es remunerado de conformidad con una escala salarial armonizada de 68 grados que va desde los puestos de apoyo al aprendizaje en los niveles inferiores (grados 4 a 26), pasando por los docentes no calificados (grados 15 a 22) y calificados (grados 23 a 37), los puestos de enseñanza y formación avanzada (grados 37 a 41), hasta los puestos de dirección y gestión (grados 37 a 68). La variación salarial del nivel inicial de profesor no calificado (grado 15) al grado máximo de la escala (68) está justo por debajo de 1:5. Las escalas difieren, no obstante, en Escocia, Gales e Irlanda del Norte, pues cada uno de los sistemas negocia las escalas mediante mecanismos diferentes.

Fuente: UCU, 2009.

Recuadro 4.2

Salarios de docentes y formadores en Estados federales: Canadá y Nigeria

Canadá

En Canadá, la educación es competencia de las provincias o territorios, lo que conlleva variaciones regionales e incluso entre instituciones públicas de una misma provincia en lo relativo a la remuneración. Existen diversos proveedores de formación financiados con fondos públicos, entre ellos las escuelas profesionales comunitarias (*community colleges*), las escuelas de educación general y profesional (CEGEP), las escuelas agrícolas, los institutos técnicos y profesionales, las escuelas de idiomas y otras instituciones similares. Además, existe un creciente sector privado que incluye tanto escuelas propiamente dichas como formadores que trabajan en las empresas.

En general, la escala salarial y el paquete de prestaciones para el personal se establece mediante negociaciones entre las asociaciones de docentes y los representantes del gobierno de cada provincia o territorio. El grado se determina en función de las calificaciones y de la experiencia docente. La variación del salario por hora en la provincia de Columbia Británica, por ejemplo, entre las categorías «inferiores» y «superiores» es aproximadamente de 1:6 (media de +2,6) aunque en las zonas aisladas del norte de la provincia puede ser de un 50 por ciento. En otra gran provincia, de habla predominantemente francesa, Quebec, la variación salarial entre las categorías inferiores y superiores es menos pronunciada (en torno a 1:4, con una media salarial de 2,8), y las variaciones entre zonas diferentes de la provincia también son menos marcadas que en Columbia Británica.

El paquete de prestaciones en muchas provincias puede incluir varios tipos de seguro (dental, médico complementario, de discapacidad a largo plazo y de vida), permisos (por maternidad, enfermedad, motivos familiares, sabático y por estudios), y contribuciones a la jubilación. Las prestaciones son administradas ya sea por el Gobierno federal o por el gobierno de la provincia o territorio, y las cotizaciones deducidas del salario al efecto se dirigen a uno u otro en consecuencia.

Nigeria

La provisión de EFTP en Nigeria se realiza en gran medida a través de institutos autorizados de enseñanza técnica superior (110 en total) y de escuelas técnicas (actualmente 159), todos ellos bajo la dirección de la Junta Nacional de Educación Técnica, un organismo del Ministerio Federal de Educación. Existen 11 institutos de enseñanza técnica superior y 3 escuelas técnicas de gestión privada. Entre las instituciones públicas de formación, algunas dependen del Gobierno federal y otras de los gobiernos estatales, y ello puede incidir en la remuneración de los docentes y formadores de varios modos, y en particular en la periodicidad de los pagos salariales.

Tradicionalmente, los docentes y formadores de cada estado se integran en una estructura salarial basada en la Escala Salarial Armonizada del Funcionario, que se aplica a los docentes de igual modo que a cualquier otro funcionario público. Los salarios iniciales de los docentes vienen determinados en gran medida por sus calificaciones según una escala de 16 grados, que prevé pagos adicionales por tareas suplementarias. Las cifras correspondientes a 2004 arrojan una diferencia entre los salarios de los recién diplomados y los salarios de fin de carrera de 1:3,5 aproximadamente, además de otras diferencias salariales dependientes del tipo de institución. Como funcionarios públicos, los docentes tienen derecho a varias prestaciones complementarias, de las cuales las más atractivas son las ayudas al transporte (en función del grado) y la vivienda, los servicios médicos gratuitos y el derecho a pensión.

Fuentes: Canadá: CTF, 2010; Nigeria: Adelabu, 2005; NBTE, 2010.

En las instituciones privadas de EFTP la variación es mucho mayor, pues la remuneración puede determinarse individualmente o vincularse a algún tipo de sistema de remuneración en función del rendimiento. Cuando tales instituciones funcionan en paralelo a los sistemas o instituciones públicos, hay más probabilidades de que existan mercados de trabajo y paquetes de remuneración diferenciados que permitan pasar de uno a otro durante la carrera a quienes poseen las competencias y experiencia necesarias. Esta mayor movilidad tiene ventajas para los docentes, y quizás también para las instituciones, aunque dificulta las decisiones de contratación y continuidad de los directivos, así como el trabajo en equipo y la cooperación entre el personal.

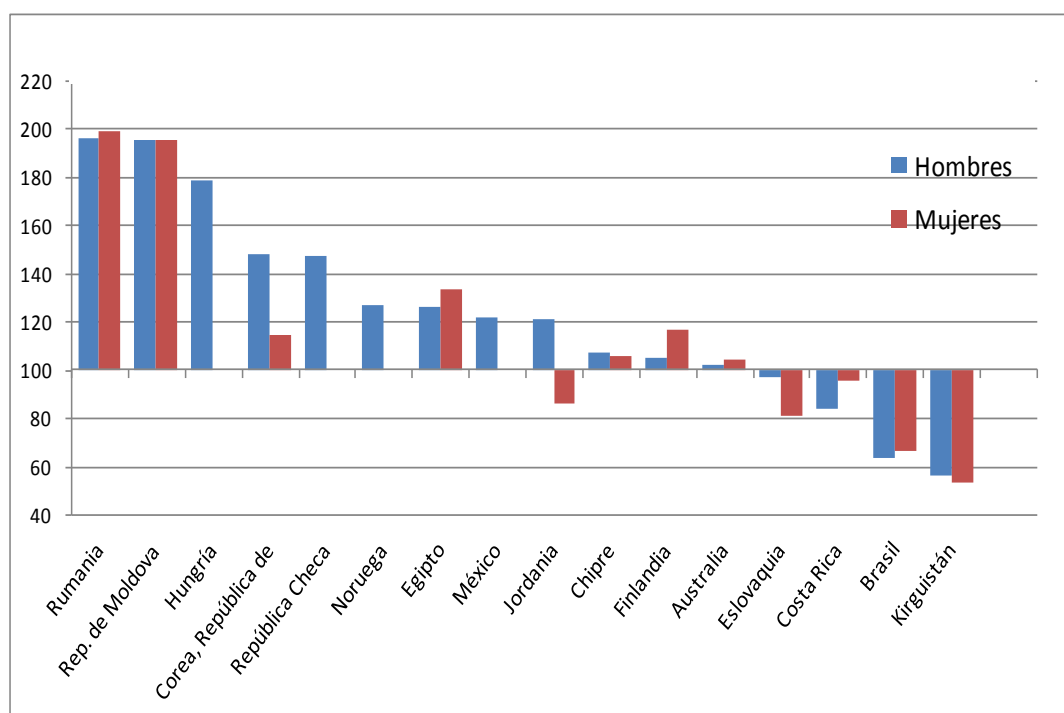
La mayor proximidad e integración entre el personal de EFTP y las empresas, en comparación con el personal de la educación general, también puede influir en las percepciones de los primeros en relación con los salarios y las condiciones de trabajo, de igual forma que el aumento de las instituciones privadas de formación está alterando las pautas de fijación de los salarios. Un informe del Banco Asiático de Desarrollo (Asian Development Bank, 2008: 104), apunta a la falta de comprensión de los responsables estatales de esta región (que afecta, por consiguiente, a su aptitud para la contratación) de la necesidad de reconocer la experiencia laboral en la industria además de los títulos académicos de los docentes de EFTP y establecer salarios acordes con la demanda de competencias «del mercado» en función de tales criterios. El incremento de la provisión privada de formación en países como el Reino Unido (véase el recuadro 1 del capítulo 1), basada en gran medida en la competencia por contratos estatales (por ejemplo, elementos de formación integrados en medidas activas de mercado de trabajo estructuradas en torno a pagos escalonados en función de la realización de ciclos de formación, a menudo con el pago de una prima final por el buen resultado de la formación) ha agudizado la competencia y, al parecer, obligado a las instituciones financiadas públicamente a orientarse más al mercado. Ello ha llevado a algunas instituciones a soslayar las vías tradicionales de fijación del salario, mediante convenios colectivos nacionales, sirviéndose de empresas subsidiarias establecidas con el fin de obtener y gestionar contratos, en definitiva, mediante subcontratación. Por consiguiente, el crecimiento del sector privado ha conducido a modalidades más personalizadas de fijación del salario, con frecuencia ligadas a fórmulas de pago por resultados (NIACE, 2009).

Todavía no hay pruebas a gran escala de que los sistemas de EFTP hayan comenzado a aplicar estructuras de pago en función del rendimiento, aunque la creciente autonomía de las instituciones y el mayor recurso a medidas de control del desempeño, combinado con la proximidad de las empresas privadas, que pueden aplicar tales gratificaciones más sistemáticamente, podría atraer la atención hacia ese tipo de políticas en el futuro. A ese respecto, es conveniente tener presente la directriz de las normas internacionales sobre personal docente, a saber, que los sistemas de remuneración en función del rendimiento o del mérito deberían negociarse con las organizaciones de docentes (ILO y UNESCO, 1966: clause 124).

Tendencias y cuestiones de políticas fundamentales en materia de remuneración

La ausencia de datos internacionales exhaustivos en materia salarial entraña dificultades para llevar a cabo comparaciones entre países en lo que respecta a los docentes y formadores de EFTP con el fin de orientar las políticas y la planificación. La OIT (ILO, 2009b) proporciona algunos datos sobre tendencias salariales relativas a los docentes de enseñanza técnica secundaria, una cohorte algo restringida en el contexto de la provisión general de EFTP. Un índice basado en datos comparables sobre precios al consumo ilustra las tendencias de los salarios reales durante los últimos 15 años en países seleccionados de ingresos altos y medios (gráfico 4.1).

Gráfico 4.1. Índice del salario real de los docentes de enseñanza técnica por sexo en países seleccionados de ingresos altos y medios, 1994-2008 (o último año con datos, 1994/1995/1996/1998/1999=100)



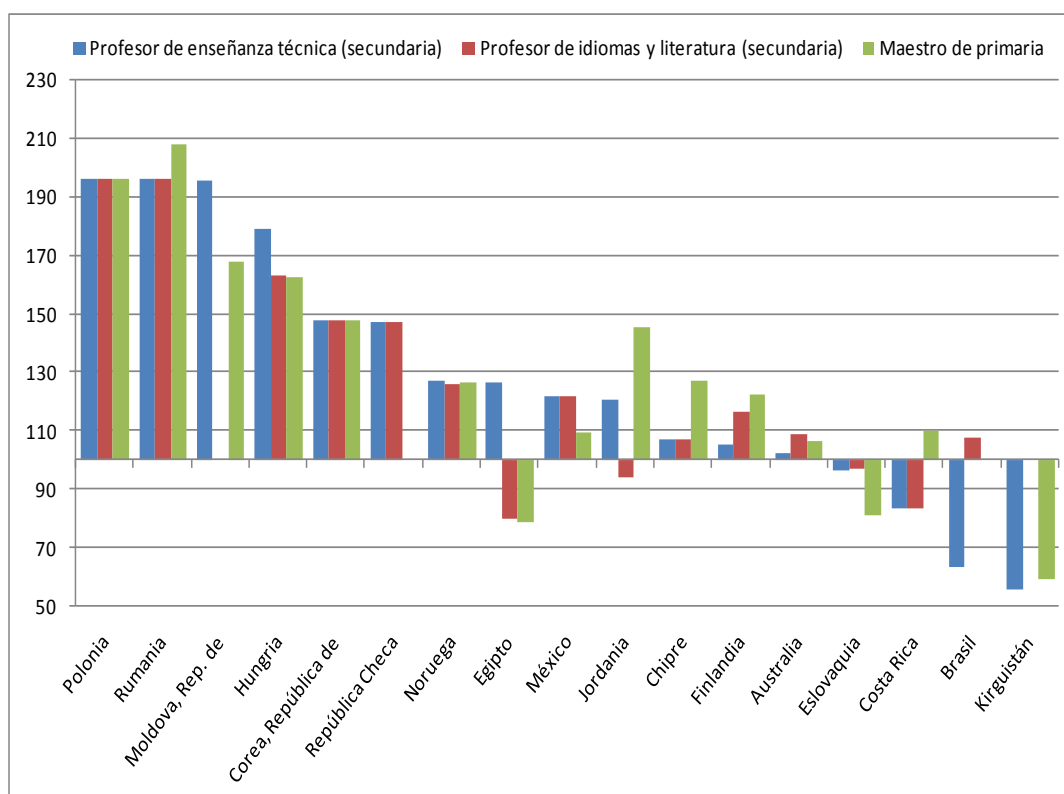
Nota: En el caso de Hungría, la República Checa, Noruega y México los datos se refieren a todos los docentes.

Fuente: ILO, 2009c.

Aunque no son concluyentes, los datos que determinan las tendencias que aparecen en el gráfico 4.1 muestran que el 75 por ciento de los países incluidos ha logrado aumentar los salarios en la EFTP a lo largo del tiempo, con los países de Europa Central y Oriental en primer lugar (donde los salarios casi se duplicaron durante el período estudiado), a pesar de las dificultades económicas generadas por la transición de economías de planificación centralizada a economías de mercado. En el 75 por ciento de los países, la remuneración de las mujeres docentes se mantuvo al ritmo o superó a la de los hombres. Las tendencias pueden o no reflejar un compromiso de los empleadores, sistémico o institucional, para facilitar los incrementos salariales con el fin de atraer y retener en sus puestos al personal calificado de EFTP, un problema señalado en informes de algunos países europeos (CEDEFOP, 2009), o su intención de disminuir los salarios del personal docente de EFTP. A falta de un análisis más profundo de estas tendencias nacionales que incluya información sobre la evolución en profesiones comparables y sobre la renta nacional, es difícil extraer conclusiones firmes acerca de ningún país.

La comparación de los salarios del personal de la EFTP secundaria con sus homólogos de la enseñanza general, aunque es una medida menos clara, permite observar que en más de la mitad de los países con datos, a lo largo del tiempo los salarios en la EFTP superaron o se mantuvieron al ritmo de los del ámbito de la educación general. Brasil y Kirguistán, países con perfiles económicos muy distintos, constituyen dos notables excepciones (gráfico 4.2).

Gráfico 4.2. Índices del salario real de los docentes de enseñanza primaria y secundaria (idiomas y literatura, y enseñanza técnica), hombres o total, años 1994-1999 a 2008 o último año con datos



Fuente: ILO, 2009c.

La ETF (Grootings y Nielsen, 2005) ofrece una medida alternativa de los salarios del personal docente basada en su relación con el PIB per cápita en países seleccionados de Europa Oriental y la cuenca mediterránea (cuadro 4.1). Este indicador indirecto para medir la importancia relativa concedida a un grupo profesional en comparación con el nivel medio nacional de ingresos no está exento de dificultades, pero puede proporcionar una medida aproximada del valor material que se concede a un oficio o profesión. Existen amplias variaciones entre los salarios iniciales de los docentes de EFTP en comparación con el ingreso medio, que van desde un mínimo de 0,6 por ciento en Bulgaria a un máximo de 3,3 por ciento en Serbia y Montenegro. En mitad de la carrera, esta relación no cambia mucho en la mayoría de los países, con la posible excepción de Túnez, donde aumenta del 2,0 del salario inicial al 3,1 del salario en mitad de carrera. Los datos han quedado obsoletos de conformidad con información más reciente procedente de algunos de estos países y sólo pueden tomarse como indicativos de los niveles salariales en una coyuntura determinada. Se necesita información más completa y actualizada como base para la formulación de políticas y la planificación con el fin de asegurarse de que los salarios en los diferentes momentos de una carrera logran atraer y retener un número suficiente de personal de EFTP calificado.

Cuadro 4.1. Relación entre los salarios del personal docente y el PIB per cápita (último año con datos), países seleccionados de Europa Oriental y el Mediterráneo, período 1998-2002

País	Salario inicial	Salario en mitad de carrera
Europa Oriental		
Bulgaria	0,6	0,9
Croacia	1,1	1,4
Rumania	1,1	1,3
Turquía	2,5	2,7
Europa Sudoriental		
Albania	1,4	1,6
Bosnia y Herzegovina	2,1	2,2
Serbia y Montenegro	3,3	3,5
Mediterráneo		
Túnez	2	3,1
Jordania	2,2	2,7

Fuente: Grootings and Nielsen, 2005.

Género y remuneración

Las brechas salariales de género persisten en muchas profesiones (ILO, 2009b: 13, 94), pero los datos disponibles (gráfico 4.1) no son concluyentes en todos los países en términos de variaciones salariales entre hombres y mujeres docentes. En algunos países se observa una tendencia inquietante al aumento de la brecha salarial entre hombres y mujeres docentes (Jordania, República de Corea, Polonia y Eslovaquia). En otros se observa lo contrario, es decir, un aumento mayor de la remuneración de las mujeres o una menor disminución (Costa Rica, Egipto y Finlandia), quizás como reflejo de los esfuerzos por rectificar pautas discriminatorias precedentes, aunque los datos no aportan suficiente información como para saberlo con seguridad. Un estudio realizado en el Reino Unido (LLUK, 2009: 58, 66) reveló que en las escuelas de enseñanza secundaria no obligatoria, donde el porcentaje de hombres es mayor que el de mujeres tanto entre los directivos como entre los docentes (y donde las mujeres tenían más probabilidades de trabajar a tiempo parcial en ambos casos), las mujeres directivas recibían por término medio salarios de un 7 a un 15 por ciento inferiores a los de los hombres, mientras que la diferencia entre el personal docente no era estadísticamente significativa, y la brecha había disminuido ligeramente en los últimos años.

La cuestión de la igualdad de género en materia de remuneración (como en relación con otras condiciones de trabajo) es un tema importante de política de recursos humanos, no sólo por razones de equidad: la igualdad de remuneración (igual salario por trabajo de igual valor) es un fuerte incentivo para una mayor contratación y continuidad del personal femenino calificado, y para su pleno aprovechamiento en un sector que, también sufre una fuerte competencia por dichas capacidades. Sería muy aconsejable que los empleadores y directivos de EFTP investigaran, analizaran y aplicaran medidas para colmar toda brecha, como parte de una gestión de futuro de los recursos humanos.

Salarios, contratación y continuidad del personal

Es difícil generalizar acerca de las tendencias de la remuneración en EFTP. La evolución en materia de gobernanza, financiación y resultados esperados de la EFTP ha

obligado y seguirá obligando a la dirección, a los docentes y a los formadores de muchos países a adaptarse a la fragmentación de la provisión, con lo que ello conlleva en relación con la remuneración por un trabajo profesional de creciente complejidad. La predominancia, cuando no el monopolio, tradicional del sector público está cediendo ante la competencia que oponen los proveedores privados, con o sin ánimo de lucro, incluidas las organizaciones de carácter voluntario y comunitario (no contempladas en el presente informe), muchas de las cuales aplican escalas salariales generales inferiores, lo que se traduce en costos menores. Es probable que ello genere un mayor nivel de diversidad en lo que respecta a los paquetes de remuneración. El impacto en las tendencias de contratación, continuidad del personal y motivación todavía ha de determinarse, para lo cual sería necesaria mucha más investigación e intercambio de información a nivel nacional e internacional.

El entorno de enseñanza/formación y aprendizaje

Carga de trabajo en la EFTP

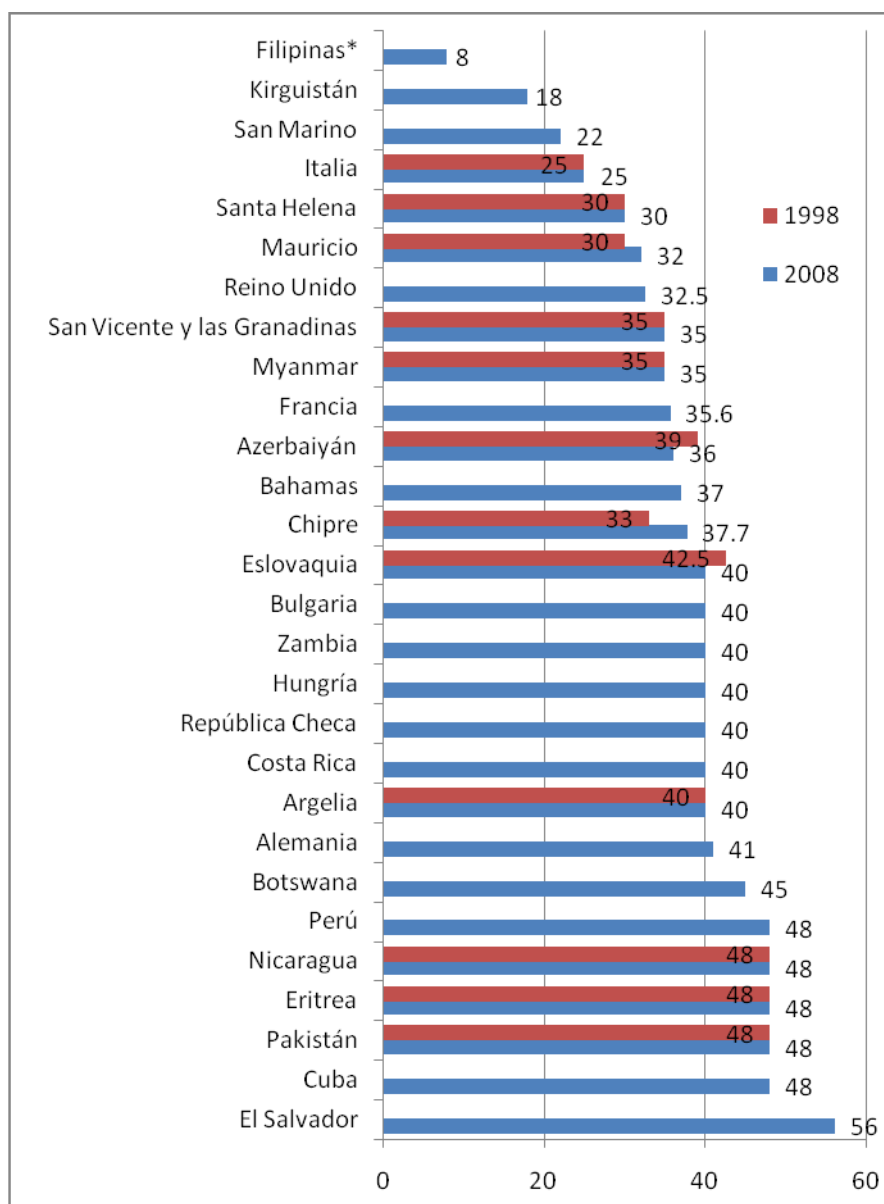
La carga de trabajo de los docentes y formadores viene determinada por una serie de factores, el primero de los cuales es el número de horas de trabajo, fijado en estatutos, reglamentos del funcionariado, convenios colectivos o normas institucionales. Las Recomendaciones internacionales relativas al personal docente (ILO/UNESCO, 1966: cláusulas 89-91; UNESCO, 1997: cláusula 62) exigen que las horas de trabajo se fijen de forma justa y equitativa, en un número que permita al personal llevar a cabo efectivamente sus funciones profesionales, sobre todo teniendo en cuenta los múltiples componentes de la labor docente (horas lectivas y horas de preparación de las clases, evaluación de los estudiantes, actividades extracurriculares en las instituciones, consultas con los estudiantes y los padres, y relaciones comunitarias en la enseñanza postsecundaria), y que sean objeto de negociación, o al menos de consulta con las organizaciones de docentes. Dadas las tareas previstas del personal de EFTP, como parte de lo que podría denominarse en términos generales relaciones comunitarias, las expectativas de colaboración con las empresas y con el mundo del trabajo son muy elevadas, lo cual añade un elemento más al conjunto.

¿Hasta qué punto estas numerosas variables se traducen en una carga de trabajo equilibrada que responda a las necesidades individuales, sistémicas e institucionales? Al igual que sucede con la remuneración, no se dispone de fuentes de información fiable y completa comparable entre países sobre el número de horas trabajadas por los docentes y formadores de EFTP para poder comenzar a esbozar una respuesta. Los datos de la encuesta de octubre de la OIT (ILO, 2009c) proporcionan alguna información limitada sobre el número de horas semanales reglamentarias de los docentes de enseñanza técnica secundaria en 28 países (gráfico 4.3). Se observan grandes variaciones, desde menos de 10 horas semanales en Filipinas hasta más de 50 horas en El Salvador, aunque la mayoría de los países exigen entre 20 y 40 horas semanales. Sin embargo, esta información requiere una explicación: se refiere a las horas reglamentarias y, por consiguiente, es probable que difiera de las horas realmente trabajadas, sobre todo cuando la provisión no depende del sector estatal; los datos dicen poco acerca del tipo de trabajo al que se dedican estas horas - relaciones con los estudiantes, tareas administrativas u otras actividades, como enseñanza o consultas con los estudiantes mediante TIC; y además, los datos sólo proporcionan una visión parcial del sector de la EFTP, pues gran parte de ella se imparte fuera de la secundaria y en instituciones privadas.

A pesar de estas reservas, los datos son útiles para ilustrar las tendencias generales en cuanto a las horas de trabajo como primer factor determinante de la carga de trabajo. No se observa una alteración significativa de las horas de trabajo exigidas durante el último

decenio, a excepción de algunos casos de aumento (Chipre y Mauricio), o de disminución (Azerbaiyán y Eslovaquia). Los casos en que se exige un número mayor de horas de trabajo que lo que se considera la semana de trabajo «normal» de 40 horas, como sucede en media docena de países latinoamericanos y asiáticos, suscita preocupación en la medida en que no incluyen los otros componentes del trabajo del docente de EFTP, fuera de las horas de presencia en el lugar de trabajo, señaladas más arriba.

Gráfico 4.3. Número de horas de trabajo semanales de los docentes de enseñanza técnica (secundaria), 1998-2008 o último año con datos



Nota: * Sector privado únicamente.

Fuente: ILO, 2009c.

El informe de la ETF (Grootings y Nielsen, 2005) sobre Europa subraya esta variación en los datos. Señala que el tiempo dedicado al contacto con los estudiantes variaba de 524 horas anuales en Albania a unas 900 horas anuales en Bosnia y Herzegovina. En el Reino Unido, por ejemplo, no existe acuerdo nacional sobre las horas de trabajo de los docentes, por lo que pueden variar según las instituciones, aunque el máximo tiende a ser de 37 horas semanales o 800-850 horas lectivas anuales (con frecuencia con un límite de 24 horas semanales). En los Estados Unidos, muchos docentes

de enseñanza equivalente a la EFTP trabajan más de 40 horas semanales, incluidas las tareas escolares realizadas fuera del aula (USA-BLS, 2009: 3), situación que no es infrecuente en muchos países de la OCDE.

Más allá de este panorama estadístico, existen muy pocos datos sobre si los docentes y formadores de EFTP consideran que su carga de trabajo, definida por las horas de trabajo reglamentarias o reales, es o no adecuada, o sobre el peso que tiene esta variable en la capacidad de las instituciones para cumplir su misión, en la satisfacción en el empleo del personal o en las percepciones de eficacia de los educandos y de otros actores (empresas y comunidades). En Eslovenia, en respuesta a las reformas para introducir programas más basados en las competencias, los docentes de EFTP señalaron como su mayor frustración la falta de flexibilidad horaria, que les impedía ser innovadores y creativos (Grašič y Zevnik, 2006: 15). Un estudio sobre personal de EFTP en Australia (Simons, *et al.*, 2009: 8) señala que las decisiones sobre la carrera se toman la mayoría de las veces en función de consideraciones como la satisfacción en el empleo, el apoyo de los colegas y la propia estima personal, más que por la carga de trabajo o la disponibilidad de trabajo a tiempo completo, pero no se sabe en qué medida la carga de trabajo se considera apropiada o no. Como en casi todo lo que concierne a la provisión de EFTP, queda mucha investigación por hacer al respecto.

Estudiantes y docentes/formadores: número de alumnos por docente y tamaño de las clases o grupos de formación

El número de alumnos por docente es una medida potencialmente útil para evaluar las condiciones generales de enseñanza, aunque no cabe duda de sus limitaciones. En la EFTP, por ejemplo, algunas disciplinas de carácter práctico pueden requerir un acompañamiento más directo de los estudiantes, por lo que tenderán a implicar un número menor de estudiantes por profesor, mientras que otras pueden impartirse en las clases utilizando métodos tradicionales de enseñanza para grandes audiencias, y cada vez con más frecuencia la enseñanza puede impartirse a distancia o por medios virtuales. Las prácticas están cambiando sobre todo bajo la influencia de las TIC, la modularización de los cursos, las nuevas calificaciones, etc. lo cual dificulta las comparaciones con sentido dentro de cada país y entre países.

La escasa información de que se dispone sobre la relación numérica estudiante/profesor en Europa (Grootings y Nielsen, 2005) arroja cifras de 18:1 (ex República Yugoslava de Macedonia) y 16:1 (Rumania), que tienden a ser inferiores a las que se encuentran en la educación secundaria general, pero incluso este conjunto de datos plantea problemas. El informe sugiere también que la tendencia en los países más desarrollados es a aumentar el número de alumnos por docente, aduciendo una gestión más eficaz, pero en realidad ello refleja también otros factores como el incremento de los métodos de enseñanza mediante TIC, el aumento de cursos de corta duración y el aprendizaje en el lugar de trabajo. También podría reflejar la tendencia a una mayor afluencia de alumnos en EFTP sin el consiguiente incremento de los fondos públicos que permitiría la contratación de más docentes y formadores.

Ejemplo de ello es el caso de Corea del Sur (recuadro 4.3), donde la rápida expansión de la EFTP ha elevado el número de alumnos por docente hasta el punto de que ha afectado a la calidad de la enseñanza en ciertos sectores del sistema, lo que también es posible que tenga consecuencias para la vida laboral del personal afectado.

Recuadro 4.3

Número de alumnos por docente en Corea del Sur

Corea del Sur ha asistido a una gran expansión de la provisión y la demanda de la EFTP, impartida a través de escuelas profesionales superiores, institutos de formación profesional y escuelas politécnicas. Sin embargo, el rápido aumento de las plazas, sobre todo en los institutos de formación profesional, no ha ido acompañado, al parecer, de una mejora significativa de la calidad de la enseñanza y la formación impartidas, y un factor importante a este respecto es el elevado número de alumnos por docente.

En el decenio de 1980, el número de alumnos por docente en los institutos de formación profesional era el mismo que en los programas universitarios cuatrienales. Sin embargo, en 2005 la relación de alumnos por docente en estos institutos se estimaba en torno a 1:71, casi el doble que en las universidades que impartían programas cuatrienales de enseñanza profesional. En general, la enseñanza técnica y la formación profesional no gozan de mucho prestigio entre la población, por lo que suelen ser los estudiantes con peores resultados académicos quienes se inclinan por ella, es decir, el tipo de estudiante que más necesitaría una mayor atención por parte de sus tutores.

Fuente: Yoon y Lee, 2010.

Infraestructura

Para educar y formar con eficacia, los sistemas e instituciones de EFTP requieren una cantidad relativamente grande de equipo, con frecuencia oneroso, para que los docentes y formadores puedan realizar su labor en las mejores condiciones. En la mayoría de los casos, la enseñanza de EFTP requiere más inversión que las disciplinas académicas convencionales, en instalaciones de formación adecuadas, así como en la compra de equipo y de materiales didácticos fungibles; sin embargo, impera una subinversión crónica, sobre todo en los países en transición y de bajos ingresos (Masson, 2006: 9; UNESCO, 2010: 84-86). Nigeria ofrece un ejemplo del impacto de tales condiciones en el desempeño y la moral de los docentes (recuadro 4.4).

Recuadro 4.4

Infraestructura y entorno de trabajo en Nigeria

Los docentes y formadores se enfrentan en Nigeria, al parecer, a uno de los entornos profesionales más deficientes del país, con una infraestructura ruinosa, sumada a un número comparativamente elevado de estudiantes por profesor y a retrasos frecuentes en el pago de salarios, lo cual provoca el desánimo del personal. La reforma educativa emprendida en los últimos años, concebida para reunir a diversos organismos encargados de la EFTP (entre ellos la Junta Nacional para la Enseñanza Técnica), y para la integración de los proveedores de formación, incluidas las universidades federales y las escuelas politécnicas y de magisterio, bajo la dirección de una Comisión de Enseñanza Superior y de Juntas Sectoriales de Gestión de las Competencias Laborales orientadas por los empleadores, mantiene algunas perspectivas de cambio positivo. Todavía ha de realizarse una evaluación del impacto de las reformas, en particular en la provisión de infraestructura de EFTP y en el entorno de trabajo.

Fuente: Adelabu, 2005.

Algunas de las dificultades se derivan del ritmo de cambio en muchas de las industrias y servicios (aunque no todos), en los cuales la obsolescencia del equipo puede ser rápida, y las concomitantes actualizaciones de la formación bastante exigentes. Cuando los proveedores no pueden mantenerse al ritmo de los cambios en el entorno industrial, los estudiantes pueden salir mal preparados de las escuelas para responder a las necesidades de los empleadores, lo cual contribuye al desfase de las competencias citado anteriormente. Hasta cierto punto, ello puede paliarse estableciendo fuertes vínculos entre la industria y la enseñanza, aunque ésta parece ser una característica de economías más maduras, en gran medida como resultado de los problemas de viabilidad y los costos que conlleva. Los programas de financiación como los impuestos de aprendizaje, pueden ayudar a cubrir los costos de inversión (McLean, Wilson y Chinien, 2009). Algunos gobiernos orientaron en

parte sus paquetes de estímulo económico de 2008-2009 a la educación, y específicamente al desarrollo de infraestructura de EFTP; un ejemplo de ello es el Fondo de Capital para la Enseñanza y el Aprendizaje de Australia, dedicado a la enseñanza y formación profesional, con objeto de modernizar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la EFTP (ILO, 2010h: 1).

Los bancos internacionales de desarrollo señalan asimismo que las distorsiones del gasto en EFTP se deben al alto porcentaje que ocupan los salarios y prestaciones en los presupuestos de inversión en EFTP, lo que impide que el gasto se dedique a elementos esenciales como el equipo, el funcionamiento y el material. En la India, casi el 95 por ciento del gasto se dedica a los salarios y prestaciones, lo cual deja poco margen para el funcionamiento de las instituciones de enseñanza profesional. En la República de Kirguistán, sólo el 13 por ciento del presupuesto se utiliza para el funcionamiento y el mantenimiento de las instituciones de EFTP, y en Bangladesh, «...una consecuencia de dar tal prioridad a los salarios ha sido la falta de fondos para la contratación de suficientes docentes, así como para el equipo, la formación en el empleo y los materiales fungibles, el mantenimiento y reparación de maquinaria y otras infraestructuras esenciales.» (ADB 2008: 108; World Bank, 2007: 41). A pesar de que esto no es nuevo, no suele tenerse en cuenta la subinversión crónica en EFTP que afecta tanto a la remuneración del personal como al apoyo a la infraestructura.

Salud y seguridad en las instituciones de EFTP

Como en muchos ámbitos tratados en el presente informe, los datos sobre cuestiones de salud y seguridad en EFTP son escasos. Algunos países, como Finlandia, han expresado preocupación por los altos niveles de estrés entre los docentes de EFTP (CEDEFOP, 2009: 108). En el ámbito de la educación general, el clima de inseguridad, e incluso de violencia, en las aulas y entornos educativos ha ido aumentando en los últimos años, a medida que los cambios en las normas sociales, en las características demográficas de los estudiantes y en la tecnología (acoso moral a través de Internet) han mermado la autoridad del profesor, el respeto e, inevitablemente, la seguridad y la calidad del entorno educativo (EI, 2009b: 22-24; ILO and UNESCO, 2010: 16, 22, EI, 2009: 24). Los casos graves de violencia escolar en entornos de EFTP en países normalmente estables y de altos ingresos como Finlandia y Alemania acaecidos en los últimos años sólo subrayan el carácter potencialmente explosivo de tal violencia. Mucho más común es la observada en los entornos de trabajo diarios de los docentes y formadores de EFTP. En una publicación profesional oficial de los Estados Unidos se han puesto de relieve estas dificultades de los docentes de EFTP, que se enfrentan a la rebeldía de los estudiantes, a la violencia, al estrés y al aislamiento en las aulas (USA-BLS, 2009: 3). Además de los efectos negativos de tal clima en los resultados académicos, existen pocos datos que indiquen que la violencia, ya sea esporádica y brutal o menos intensa pero recurrente, tenga un impacto profundo en la contratación, continuidad del personal o motivación del personal de EFTP.

5. Diálogo social ¹ en el sector de la EFTP

Como se señala en los capítulos anteriores del presente informe, los sistemas e instituciones de EFTP, así como quienes trabajan en ella como docentes, formadores, directivos y personal administrativo, han comenzado a concebir y llevar a la práctica unas reformas, a menudo profundas, respecto de su modo de funcionamiento, su práctica profesional y los entornos de aprendizaje en empresas y lugares de trabajo, como resultado de la constante evolución de las expectativas sobre los objetivos que deben alcanzarse y sobre cómo lograrlos. En este marco de búsqueda orientada por las reformas en aras de la pertinencia, la eficacia y la calidad de la provisión de EFTP, el diálogo social ha adquirido una mayor importancia entre sus actores y beneficiarios, es decir los estudiantes, los empleadores y empresas y las comunidades, así como en el ámbito mismo de la EFTP, entre los empleadores o directivos de los sectores tanto público como privado y el personal de EFTP, sobre todo sus docentes y formadores.

Como se ha visto en el capítulo 1, el diálogo con los empleadores, las empresas y los sindicatos, así como con los gobiernos en su carácter de reguladores y responsables de la financiación, para lograr la coherencia y pertinencia de las políticas, ha sido a menudo un eslabón débil en el proceso de toma de decisiones. Esta dinámica evoluciona a medida que la EFTP se adapta a las demandas de cambio y aumenta su vinculación con el mundo del trabajo. El diálogo en el seno de los sistemas e instituciones entre los empleadores y el personal, ya sea con carácter consultivo o de negociación, que también podría reflejar y consolidar el cambio, ha evolucionado menos y requiere, para su uso eficaz, una mayor institucionalización y el fortalecimiento de capacidades. A este respecto, sería útil abordar cuestiones específicas tales como la relativamente escasa representación de las mujeres en los sindicatos de docentes y en las mesas de negociación, así como el impacto de los prejuicios de género en materia de políticas, planes de estudio y orientación.

El uso eficaz del diálogo social, sobre todo dentro del sistema de la EFTP, para determinar las condiciones de empleo, depende del respeto de los principios básicos establecidos en las normas internacionales del trabajo y las Recomendaciones relativas al personal docente. En este sentido, revisten especial importancia el Convenio sobre las relaciones de trabajo en la administración pública, 1978 (núm. 151) y el Convenio sobre la negociación colectiva, 1981 (núm. 154) (OIT, 2010i), que establecen los marcos y mecanismos para unas buenas relaciones de trabajo en los ámbitos público y privado, también aplicables al personal de la EFTP.

Diálogo social y alianzas público/privadas para impartir EFTP

La definición de buenas políticas y modalidades para impartir la EFTP, así como de las estrategias para la obtención de competencias que satisfagan las expectativas de un país en relación con los objetivos del desarrollo sostenible, especialmente en épocas de cambios importantes, se ve facilitada por unos mecanismos sólidos y eficaces de diálogo social (OIT, 2008b: 1; 2008c: 9-10; 2009a: 8; 2010d: 24-25). Los mecanismos basados en el

¹ Según lo define la OIT, el diálogo social comprende todo tipo de negociaciones y consultas, e incluso el mero intercambio de información, entre representantes de los gobiernos, los empleadores y los trabajadores, sobre temas de interés común relativos a las políticas económicas y sociales. El proceso de diálogo social puede ser informal o institucionalizado, y como ocurre a menudo, es una combinación de ambas categorías. Por otra parte, puede ser interprofesional, sectorial, o combinar ambas características. El principal objetivo del diálogo social es la promoción del consenso y de la implicación democrática de los principales actores en el mundo del trabajo (ILO, 2010g).

tripartismo, es decir en la participación de los gobiernos, los empleadores o empresas y sus organizaciones, y los trabajadores o sus sindicatos, permiten la expresión institucionalizada de los intereses y puntos de vista que coadyuvan a la formulación de unas políticas y estrategias más ligadas al mundo del trabajo al que contribuye la EFTP. También constituyen un importante apoyo político y financiero para la EFTP. Este equilibrio entre opiniones diferentes, logrado gracias a las concesiones recíprocas que conlleva el diálogo social, junto con el compromiso de los proveedores de la EFTP, es decir las instituciones públicas y privadas, los investigadores, los docentes y los formadores, contribuye aún más al logro de una convergencia entre las políticas y la práctica y evita que el predominio de los intereses de cualquiera de los mandantes distorsione la relación entre las políticas globales y el interés general.

El alcance del diálogo social en cuestiones relativas a la EFTP es amplio, al menos en muchos países de ingresos altos, pues abarca desde el asesoramiento hasta las decisiones en materia de políticas, organización, gobernanza y financiación de la EFTP en general. En el capítulo 1 se describen algunos ejemplos de participación de los interlocutores sociales a través de diferentes mecanismos e instituciones, como la gestión conjunta de los sistemas nacionales de formación, los consejos de competencias laborales, las autoridades de calificación, etc. La OCDE (2009a: 42, 100-101) ha constatado la participación de los interlocutores sociales, bajo la forma de asesoramiento o en la toma de decisiones en materia de EFTP (planes de estudios, contenidos y duración de la formación, evaluación de las competencias y calificaciones, exámenes y acreditación del aprendizaje) en la mitad de sus países miembros consultados en 2009, si bien esa participación parece menos afianzada en relación con la gestión del cambio y las innovaciones (Parsons *et al.*, 2009). Algunos países han ampliado el diálogo social nacional en materia de EFTP o de políticas y medidas en materia de competencias profesionales a los ámbitos regional o sectorial. En el recuadro 5.1 se proporciona una breve descripción de tales instituciones y mecanismos.

Recuadro 5.1

Mecanismos de diálogo social en materia de EFTP y desarrollo de competencias en los países miembros de la OCDE

Australia: los Consejos Sectoriales de competencias laborales son empresas privadas dirigidas por juntas de gobierno integradas por representantes de la industria, pero financiadas en gran parte por el Gobierno de Australia. Sus tareas incluyen el suministro de información y de asesoramiento industrial a Skills Australia (organismo independiente que asesora al Gobierno respecto de las necesidades presentes y futuras en materia de competencias), al Gobierno y a las empresas, en relación con el perfeccionamiento de la fuerza de trabajo y las necesidades en materia de competencias; la promoción activa de la elaboración de programas educativos; la provisión a las empresas de asesoramiento independiente sobre competencias y formación, y la colaboración con las empresas, los proveedores de servicios de empleo, los de formación profesional y el Gobierno, para la asignación de plazas de formación.

Dinamarca: el Consejo Asesor para la Educación y la Formación Profesional Inicial tiene carácter consultivo ante el Ministro de Educación en el ámbito nacional. Está integrado por representantes de los interlocutores sociales, y de las asociaciones de dirigentes escolares y docentes, así como por miembros designados por el Ministerio de Educación. El Consejo brinda asesoramiento sobre la estructura general del sistema y supervisa los programas existentes y las tendencias del mercado de trabajo, del mismo modo que efectúa recomendaciones sobre el establecimiento de calificaciones de EFTP. Además, los comités sectoriales locales industriales pueden adoptar decisiones en los marcos sectorial y local sobre muchos aspectos de la educación y formación profesional, dentro del marco de la estructura general.

Hungría: desde 2008 (a reserva de cualquier decisión debida a un cambio reciente de gobierno), los comités regionales de desarrollo y formación profesional, más de la mitad de cuyos miembros representantes de los interlocutores sociales, tienen poder de decisión respecto del número de estudiantes admitidos en los diferentes programas y sobre las calificaciones que han de proporcionarse en la región, con sujeción a las directrices nacionales acordadas.

Países Bajos: los Centros regionales de educación y formación profesional de los Países Bajos cuentan en sus juntas de dirección con representantes (a nivel regional) de los interlocutores sociales. Estos centros ofrecen todos los programas de formación profesional de nivel secundario financiados por el Gobierno y brindan educación de adultos para una región.

Suiza: la legislación dispone el establecimiento de acuerdos de colaboración entre la Confederación, los cantones y los interlocutores sociales, y tales acuerdos constituyen un pilar del sistema de EFTP. Los empleadores y los sindicatos participan directamente en la formulación de políticas relativas a la EFTP, y a los interlocutores les corresponden esferas específicas de responsabilidad. Todas las decisiones importantes se examinan y adoptan de manera conjunta, y los tres interlocutores están representados en los niveles nacional, cantonal y local.

Reino Unido: la Comisión para el Empleo y las Competencias Laborales del Reino Unido es un organismo dirigido por los empleadores, que también integran representantes de los sindicatos y del gobierno local. Brinda asesoramiento al Gobierno sobre estrategias, metas y políticas y supervisa el sistema de la EFTP, incluido el desempeño de los consejos sectoriales de competencias laborales, cuyo funcionamiento autoriza.

Estados Unidos: la «Asociación para las competencias del siglo XXI», se constituyó en 2002 por iniciativa del Gobierno Federal, las grandes empresas con sede en los Estados Unidos y las organizaciones de docentes, y desde entonces ha ampliado notablemente el número de sus miembros del sector privado y de partidarios, y ha elaborado un marco de políticas en materia de planes de estudio, evaluación, enseñanza, desarrollo profesional docente y mejoras en el entorno de aprendizaje.

Fuente: OECD, 2009a: 37, 42, 100-102; USA: P21, 2010.

Fuera de los países miembros de la OCDE, la participación de los interlocutores sociales a través del diálogo social sobre cuestiones relativas a la EFTP parece ser menos habitual debido, en gran parte, a unos marcos institucionales más frágiles. Brasil es una excepción notable, con su altamente desarrollado SENAI y sistemas conexos (véase el capítulo 1). En Túnez se han llevado a la práctica un componente de desarrollo estratégico y políticas de participación de los interlocutores sociales en la gestión y la calidad de la formación profesional (Nielsen and Nikolovska, 2007: 43). En 2010, el Gobierno de Sudáfrica realizó una consulta nacional con los interlocutores sociales y los proveedores de formación sobre una nueva estrategia en materia de competencias, que requiere una mayor participación de los empleadores y los trabajadores del país, bajo la forma de un «compromiso de alto nivel demostrable... al más alto nivel» antes de aprobar los planes de competencias sectoriales elaborados por las Autoridades de Educación y Formación Sectorial (RSA 2010: 8). A pesar de las dificultades que afectan actualmente a un gran número de países, a medida que se asume la importancia capital del desarrollo de competencias y la provisión de EFTP en los programas de políticas nacionales, también aumentarán las posibilidades de una mayor participación de los interlocutores sociales, a condición de que exista voluntad política, se institucionalicen los mecanismos institucionalizados y el apoyo necesario para la creación de capacidades para una participación significativa de los interlocutores sociales. En la Conferencia Internacional del Trabajo de 2002 se llegó a un consenso sobre los requisitos básicos para el diálogo social (OIT, 2002).

Diálogo social dentro de los sistemas e instituciones de la EFTP

El Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las recomendaciones relativas al personal docente (CEART) ha afirmado que el diálogo social «es el factor clave para llevar a cabo con éxito una reforma educativa» y ha proporcionado una definición de su significado (ILO and UNESCO, 2003: 6-7) en el contexto de la educación, basada en los conceptos de la OIT:

Por diálogo social se entienden todas las formas de intercambio de información, consultas y negociación entre las autoridades educativas, tanto públicas como privadas, y el personal docente y sus representantes elegidos democráticamente de las organizaciones de profesores.

Sin la plena participación de los docentes y sus organizaciones, principales responsables de la puesta en práctica de las reformas en aspectos clave de los objetivos y políticas educativas, los sistemas de educación se enfrentan con dificultades para llevar plenamente a la práctica esas reformas. En su análisis de 2009 sobre la situación del diálogo social en la educación, el CEART llegó a la conclusión de que, según las encuestas

internacionales que había examinado, durante los últimos años se habían conseguido avances pero, el ejercicio del diálogo social puede variar desde los máximos niveles hasta la casi inexistencia según los países y regiones, aun cuando pueda demostrarse que ejerce un impacto positivo en la gestión de la enseñanza. Por otra parte, el CEART observó que las presiones que sufren los sistemas educativos en tiempos de crisis económica se resuelven mejor a través de mecanismos de diálogo social a nivel nacional e internacional (ILO and UNESCO, 2009: 18), haciéndose eco así de las conclusiones antes mencionadas de los mandantes tripartitos de la OIT en el marco del Pacto Mundial para el Empleo.

Son escasas las pruebas de que la situación sea diferente en el ámbito de la EFTP. Los especialistas en EFTP de Europa y los países vecinos han descrito un proceso en el que el cambio suele ser algo que se impone a los docentes, por oposición a algo que se hace con ellos, y han abogado por una mayor participación de los docentes y formadores como interesados en las decisiones en materia de reforma de la EFTP (Grootings and Nielsen, 2005: 11-14, 32). Incluso en los países europeos, muchos de ellos con una tradición de diálogo social dinámico y marcos institucionales sólidos, la participación de los docentes y formadores en la adopción de decisiones relativas al sistema o las instituciones a través de sus sindicatos, varía en gran medida y se ve obstaculizada, entre otras causas, por la posición minoritaria de los docentes y organizaciones de la EFTP en sindicatos docentes unificados, o por cuestiones de capacidad relacionadas, por ejemplo, con su envergadura y recursos. También son pocas las pruebas de que los docentes desempeñen un papel importante a través de las asociaciones profesionales, otra forma de representación colectiva (Parsons *et al.*, 2009: 120, 123).

Diálogo social para plasmar la formación de docentes y el desarrollo profesional continuo

Respecto de una serie de cuestiones de importancia capital para la mejora de la EFTP, como la formación docente inicial, unos sistemas de calificación más coherentes, la evaluación y el desarrollo profesional continuo para mantener las competencias profesionales, los mecanismos de diálogo social, ya sean de carácter oficial u oficioso, parecen funcionar en un variado grupo de países, aunque no en todo el mundo. La aplicación de directrices marco en materia de competencias (competencias, normas y evaluación) para los docentes de la EFTP en los Países Bajos, se benefició con los aportes «de base», pues los sindicatos docentes de los Países Bajos, junto con otras agrupaciones profesionales de docentes, constituyeron una organización profesional abierta, a saber la SBL, a fin de formular opiniones y de ese modo ampliar la participación docente (profesional) en la configuración del marco. Por otra parte, el tamaño y capacidad reducidos de la Asociación Profesional de Docentes de Estonia, creada en 2004, parece haber obstaculizado la participación activa en el programa de reforma destinado fundamentalmente a profesionalizar la estructura de formación de docentes de EFTP (fortaleciendo una base pedagógica deficiente y corrigiendo la ausencia de prácticas centradas en los educandos). En Grecia se creó hace algunos años una asociación de profesores de tecnología con miras a hacer oír su voz e influir en materia de políticas de EFTP y de desarrollo profesional, así como a mejorar la situación de los docentes; según se ha informado, la asociación ejerció influencia en los debates que condujeron al decreto ministerial de 2007 relativo al nuevo sistema de acreditación para los formadores de EFTP (Parsons *et al.*, 2009: 122-123).

La información disponible no permite realizar un análisis pormenorizado de los mecanismos de diálogo social previstos para abordar cuestiones profesionales de los docentes y formadores en los países no europeos. Nada induce a pensar que no existan también en otros países de ingresos altos, medios o bajos, especialmente en aquellos que cuentan con unos mecanismos establecidos que permiten ese diálogo, aunque se carece de pruebas al respecto.

Diálogo social en materia de empleo y carrera en la EFTP

De conformidad con las normas internacionales del trabajo y las Recomendaciones relativas a la situación del personal docente ², el diálogo social en el ámbito laboral adopta muchas formas, de las cuales la negociación, a menudo bajo la modalidad de negociación colectiva, es su máxima expresión, ya que representa un acuerdo vinculante al que, por lo general, se llega tras negociaciones difíciles y concesiones recíprocas. En materia de educación, la negociación colectiva o el procedimiento de negociación equivalente en otros marcos jurídicos, puede coexistir con modalidades consultivas del diálogo social sobre políticas de educación, además de su uso bien reconocido para determinar las condiciones de empleo. Por ejemplo, los convenios colectivos han servido como medio para concretar el consenso alcanzado en relación con reformas que vinculan las condiciones de empleo con la carrera y el desarrollo profesional. En Bulgaria, un convenio colectivo nacional para 2007 y negociado nuevamente en 2008, aplicable a todos los docentes hasta el nivel secundario, incluye disposiciones sobre el desarrollo profesional continuo. También garantiza el derecho de los sindicatos de docentes y de sus empleadores a recibir información preliminar del Ministerio de Educación sobre cualesquiera recortes propuestos respecto de los puestos docentes, antes de que se examinen las posibilidades de que los docentes que podrían ser despedidos adquieran nuevas competencias con miras a facilitar su reincorporación en la docencia (ETUCE, 2009: 47). La mayoría de los convenios colectivos concluidos entre las autoridades educativas nacionales o provinciales y los sindicatos docentes de Canadá y los Estados Unidos incluyen algunas disposiciones relativas a la carrera, el desarrollo profesional continuo y demás cuestiones conexas.

En capítulos precedentes se han esbozado ejemplos de soluciones negociadas sobre las condiciones de trabajo tradicionalmente tratadas, como la remuneración, la carga de trabajo, etc., ya sea específicamente en la EFTP o en el sector de la educación en general. El alcance de las soluciones negociadas respecto de las condiciones en el lugar de trabajo, que sostienen y refuerzan tanto las reformas del sistema como la excelencia de la educación y la formación, serán importantes para disfrutar en el futuro de un buen sistema de EFTP, con capacidad para adaptarse a desafíos nuevos o recurrentes. En ese sentido, la experiencia de soluciones negociadas para la adopción de decisiones difíciles sobre cómo reducir los déficits presupuestarios causados por la recesión económica, no ha resultado alentadora. En varios países se han registrado ciertos avances y continúan algunas negociaciones en curso sobre estas cuestiones (recuadro 5.2).

Recuadro 5.2

Consultas y negociaciones sobre la evolución de los perfiles y el personal en la EFTP

Francia

Los sindicatos docentes han venido presionando para lograr unas mejores condiciones de empleo que permitan a los docentes de EFTP y a otros docentes relacionados con ella trabajar con clases más pequeñas. Las propuestas al respecto han combinado el intento de brindar un apoyo más personalizado (por ejemplo, mediante la labor en grupos más pequeños), con la posibilidad de mantener un excedente de potencial docentes y formadores, ya que los cambios demográficos afectan la demanda de docentes en general. Este sigue siendo un tema litigioso de las negociaciones, pues los empleadores y las autoridades públicas, al parecer, no han aceptado las propuestas en el contexto de una política gubernamental de reducción de empleos en los servicios públicos (y docentes), como parte de las restricciones de gastos y de la reestructuración.

² La Recomendación relativa a la situación del personal docente, 1966 y la Recomendación relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior, 1997, aplicables a los docentes y formadores de la EFTP de los niveles secundario y terciario respectivamente, contienen numerosas directrices sobre la consulta y negociación en materia de políticas de educación, carreras y condiciones de empleo.

Reino Unido

Como consecuencia de las constantes preocupaciones sobre los niveles salariales y las limitadas oportunidades de carrera en la educación secundaria postobligatoria, el Gobierno, en consulta con los sindicatos de docentes y las asociaciones de empleadores, elaboró normas relativas a un nuevo puesto dentro de la carrera, a saber, el de «profesional especializado» en los institutos de educación secundaria postobligatoria, esencialmente sin funciones administrativas, para los docentes que imparten EFTP, cuya función principal sería el asesoramiento y tutoría del personal con menos experiencia. Al parecer, ello ha contribuido a conservar al personal experimentado, con la concesión de aumentos salariales adicionales (o basados en las competencias) vinculados con la función que desempeñan.

Fuente: Francia: Merhaut, 2010; Reino Unido: Rowe y Parsons, 2009.

El panorama que ofrece el diálogo social es contradictorio. La situación reciente en algunos países indica una ausencia generalizada de negociaciones, e incluso en algunos casos, la negativa a negociar sobre las reducciones en materia de empleos, salarios y pensiones de los docentes, que han tenido lugar en ciertos países de Europa (por ejemplo, Grecia, Hungría, Irlanda, Letonia y Rumania) y en otros países desde 2009 (para un estudio anterior, véase ILO, 2009d). Por el contrario, como apoyo a las reformas introducidas por Sudáfrica en 2006 en el sistema de formación secundaria postobligatoria (véanse asimismo los debates sobre el diálogo social y la estrategia en materia de nuevas competencias, señalados más arriba), el Consejo de Relaciones Laborales en la Educación de ese país ha asumido el liderazgo en cuanto a la negociación de acuerdos sobre la transferencia de personal a las nuevas escuelas de educación y formación secundaria postobligatoria, así como respecto de acuerdos sobre la remuneración, la carrera, las calificaciones y las medidas para la continuidad laboral de los docentes (recuadro 5.3).

Recuadro 5.3

Sudáfrica: Negociación de las condiciones en la EFTP para brindar apoyo a la reforma

El Consejo de Relaciones Laborales en la Educación (ELRC) de Sudáfrica constituye un foro para las consultas y negociaciones sobre cuestiones relativas al lugar de trabajo, incluida la educación secundaria postobligatoria, entre los empleadores del sector de la educación nacional y regional y los sindicatos de docentes, y a menudo se cita como modelo institucional de buenas prácticas en el continente africano. En 2007, para apoyar la transformación en 50 escuelas de educación y formación secundaria postobligatoria de 150 colegios de enseñanza técnica de la época del apartheid, así como la introducción de un nuevo plan de estudios y nuevos métodos de aprendizaje y otras reformas con vistas a una economía moderna, el ELRC negoció acuerdos relativos a la transferencia de personal. En el contexto de una dificultad importante para atraer y retener profesores calificados, en particular especializados, el ELRC prosiguió esa tarea mediante la creación en su seno de una unidad especial de negociación para los profesores de educación secundaria postobligatoria, y el establecimiento de un grupo de trabajo integrado por los empleadores, es decir el Gobierno y los representantes de la asociación de empleadores de institutos y los sindicatos docentes, a fin de elaborar: un marco para una nueva estructura salarial y de carrera; medidas para mejorar las calificaciones de los profesores a través de la formación y el perfeccionamiento, y un nuevo sistema de gestión del rendimiento y de gratificaciones para los mismos.

Fuente: ELRC, 2010.

La EFTP y el diálogo social transnacional

Aunque aún muy incipiente, la circunscripción tradicional del diálogo social en materia de educación a los marcos nacionales también podría extenderse en el futuro a los niveles regional o internacional. Esta ampliación puede adoptar la modalidad de simples intercambios de información dentro de un proceso específico de diálogo social sobre reformas de la EFTP que puede servir no obstante como importante herramienta de aprendizaje en materia 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 el sector de la educación y la formación secundaria postobligatoria antes mencionada. Los empleadores y los sindicatos visitaron países destacados por sus programas de educación de este tipo y de desarrollo de competencias, a

fin informarse sobre los mecanismos institucionales relativos a la educación y formación profesional, las estructuras de gobernanza, la financiación, los programas y el estudiantado. Se prestó especial atención a la información sobre las políticas para revitalizar la profesión docente, incluidos los sistemas de gratificación más eficaces para brindar incentivos con miras a lograr una enseñanza de elevada calidad, el mantenimiento de docentes competentes en las aulas, y un liderazgo en materia de educación (ELRC, 2010).

En Europa se ha establecido un marco institucional importante para el diálogo social a nivel regional, con posibles consecuencias de gran alcance para la reforma de la educación en la región (recuadro 5.4). Aún falta adoptar una decisión sobre su aplicación a los sistemas de EFTP.

Recuadro 5.4

Diálogo social transnacional sobre la educación en Europa

Tras varios años de preparativos, en 2009 se creó la Federación Europea de Empleadores de la Educación (FEEE), integrada por los Ministerios de Educación, las asociaciones de gobiernos locales y los organismos públicos reconocidos como empleadores del sector de la educación de 15 países. Se llegó a un acuerdo con el Comité Sindical Europeo de la Educación (ETUCE), que representa a los trabajadores del sector de la educación, para crear un Comité europeo de diálogo social para el sector de la educación, con arreglo a la normativa del marco del Tratado de la Unión Europea. El Comité, que se reunió por primera vez en junio de 2010, constituye un foro para que los interlocutores sociales propongan a los organismos legislativos y reglamentadores de Europa declaraciones conjuntas y herramientas comunes que promuevan en enfoque europeo en materia de educación. Se abarcan todos los niveles educativos, desde la educación preprimaria hasta la superior.

Fuente: CSEE, 2010.

Teniendo debidamente en cuenta la falta general de investigaciones y de pruebas sobre este tema, el diálogo social entre empleadores y docentes y formadores de la EFTP, en la mayoría de los casos representados por sus sindicatos, muestra en general que estos procedimientos pueden tener cierto impacto, y de hecho lo tienen, respecto de los cambios en la EFTP. Los logros, ya sean en cuestiones precisas o más generales, ponen de manifiesto las posibilidades y el valor de las distintas formas de diálogo social, que permiten que puedan hacerse oír las opiniones de los actores y asociados de la EFTP a medida que sus instituciones y sistemas se ajustan a un entorno en rápida mutación. Los datos también muestran lo que queda por hacer para sacar provecho de ese potencial, pues la eficacia y el impacto del diálogo social están condicionados a menudo por instituciones o mecanismos frágiles o inexistentes, como la información básica del presente informe tiende a demostrar. A pesar de su potencial, el diálogo social todavía debe redundar en unas reformas amplias y sostenibles que vinculen las políticas en materia de EFTP que tengan en cuenta las perspectivas de género, la gobernanza, la financiación y las estrategias de aprendizaje, con las condiciones de empleo, carrera, remuneración y trabajo necesarias para garantizar una oferta consecuente de docentes y formadores profesionalmente calificados, motivados para alcanzar unos resultados académicos de elevada calidad para los estudiantes, los empleadores, los trabajadores y la sociedad en general. Ésta sigue siendo una cuestión práctica y de políticas de actualidad, y aún de carácter urgente, para casi todos los sistemas de EFTP.

Anexo I

Matriz de los posibles resultados de aprendizaje tras diferentes ciclos de formación del personal docente de EFTP

Estudios universitarios, postsecundarios o superiores	Experiencia laboral práctica – pasantías u otros	Experiencia laboral en la industria/ servicios	Formación del docente previa al ejercicio	Formación de docente en el empleo/desarrollo profesional continuo
Principios básicos y conocimiento de la disciplina profesional	Gama de capacidades y competencias que han de adquirir los futuros estudiantes de EFTP (por ejemplo, trabajo en turismo tras un trabajo inicial en una agencia de viajes)	Ingenieros	Desarrollo de una «identidad» de docente y formador de EFTP frente a la identificación como ingenieros, economistas o maestros artesanos	Mejora de las capacidades de evaluación como las estrategias de aprendizaje, la resolución sistemática de problemas y la autoevaluación
Especialización mayor en una disciplina profesional	Situaciones de trabajo real (por ejemplo, soldadura)	Maestros artesanos	Evaluación del conocimiento previo (nivel y competencias) de los grupos de estudiantes como base para elegir programas adecuados de aprendizaje	Promoción de elementos de desarrollo de la iniciativa empresarial, cómo dirigir a los estudiantes a través de las fases necesarias para comenzar una empresa de venta mayorista
Técnicas de trabajo e investigación científicas	Planificación, realización y evaluación de todas las etapas de un trabajo (por ejemplo, como electricista, toda la instalación de una casa)	Técnicos	Aplicación de técnicas pedagógicas y didácticas para una enseñanza y aprendizaje profesionales eficaces	Análisis del contenido técnico para posible aprendizaje por descubrimiento en EFTP, cómo encontrar partes defectuosas en sistemas de aire acondicionado
Pedagogía y didáctica profesionales	Comprensión de los procesos de trabajo y empresariales de una especialidad (por ejemplo, establecer una estrategia de comercialización para un cibercafé)	Consultores empresariales	Capacidad para incluir procesos de trabajo reales como puntos de partida de la enseñanza y el aprendizaje en EFTP	Ayuda a los estudiantes de EFTP a mejorar la recopilación de nueva información de determinadas fuentes (material impreso, experimentos, búsquedas en Internet, etc.) en lugar de limitarse a memorizar hechos y cifras o desarrollar competencias técnicas pasivas
Comprensión de los procesos de trabajo y empresariales en la disciplina profesional	Resolución de problemas en su especialidad (por ejemplo, motivos de la aceleración de un vehículo en la industria automotriz)	Empresarios	Combinación del conocimiento teórico de las instituciones de enseñanza terciaria con experiencias prácticas de trabajo personales; concepción de proyectos/ misiones con una relación equilibrada de contenido ocupacional conocido y desconocido o a partir de determinados datos, así como niveles adecuados de aprendizaje	Estructuración de las oportunidades de aprendizaje para permitir a los estudiantes de EFTP adquirir competencias en diferentes ámbitos (como comunicación; comunicación en idiomas distintos del materno; capacidades interpersonales, interculturales, sociales, cívicas y empresariales)

Estudios universitarios, postsecundarios o superiores	Experiencia laboral práctica – pasantías u otros	Experiencia laboral en la industria/ servicios	Formación del docente previa al ejercicio	Formación de docente en el empleo/desarrollo profesional continuo
Evaluación de la calidad, gestión de proyectos y del tiempo	Comprensión de las pautas de carrera posibles o probables para los futuros estudiantes de EFTP		Capacidad para hacer participar a los grupos de estudiantes en ejercicios de autoevaluación durante las etapas finales de los ciclos de autoaprendizaje	
Capacidad para completar un trabajo académico con miras a un diploma universitario			Capacidad para crear «proximidad visible» con los entornos profesionales, por ejemplo mediante excursiones y/o visitas frecuentes a entornos laborales para estudiar procesos, tecnologías o procedimientos de interés en contextos de trabajo y de exigencia reales	
			Realización de estudios de «rastreo» (por ejemplo, aprender cómo localizar diplomados de instituciones de EFTP y evaluar la satisfacción del empleador con los nuevos contratados) (ILO, 2010e: 106)	

Anexo II

Cuadros estadísticos ¹

Cuadro 1. Personal docente, países seleccionados de Europa, programas técnicos/profesionales de todos los niveles de secundaria, públicos y privados, con inclusión de los docentes a tiempo completo y a tiempo parcial, total y mujeres, 1999-2007 (datos para la figura 3.1)

País (Orden alfabético inglés)	Número de docentes				Cambio porcentual, total de docentes, 1999-2007	Cambio porcentual, mujeres docentes, 1999-2007	Año de base	Último año
	Total	Mujeres	Total	Mujeres				
	1999	1999	2007	2007				
Albania	1.559	814	1.845	956	18,3	17,4	1999	2004
Andorra	26	7	46	24	76,9	242,9	2002	2007
Austria	20.729	9.774	20.375	9.713	-1,7	-0,6	2002	2007
Bulgaria	17.644	12.317	17.452	12.354	-1,1	0,3	1999	2003
Croacia	13.732	8.235	15.408	9.672	12,2	17,4	1999	2003
Chipre	547	156	652	228	19,2	46,2	1999	2007
República Checa	44.846	23.716	36.610	24.616	-18,4	3,8	2001	2005
Francia	95.090	31.380	100.366	47.820	5,5	52,4	2000	2003
Alemania	78.940	31.189	87.436	38.192	10,8	22,5	2000	2004
Grecia	10.943	4.726	16.988	7.533	55,2	59,4	1999	2007
Islandia	493	219	711	458	44,2	109,1	2000	2007
Italia	155.285	82.577	160.546	88.073	3,4	6,7	2000	2007
Letonia	3.265	2.265	3.699	2.493	13,3	10,1	1999	2004
Lituania	4.621	2.934	3.154	2.171	-31,7	-26,0	1999	2006
Malta	515	240	329	119	-36,1	-50,4	1999	2005
Mónaco	77	27	68	20	-11,7	-25,9	1999	2004
Polonia	120.029	67.370	58.929	33.849	-50,9	-49,8	2000	2006
Portugal	11.249	7.521	13.117	8.851	16,6	17,7	2000	2003
Rumania	52.951	30.722	45.247	28.731	-14,5	-6,5	1999	2007
Eslovaquia	19.918	12.908	17.827	12.100	-10,5	-6,3	1999	2005
Eslovenia	7.135	4.292	5.174	3.199	-27,5	-25,5	1999	2007
Suecia	17.010	8.431	25.155	14.090	47,9	67,1	1999	2006
Macedonia	3.631	1.939	3.876	2.183	6,7	12,6	1999	2007
Reino Unido	39.554	22.154	41.489	25.170	4,9	13,6	1999	2005

Fuente: Centro de Datos del UIS, cuadros adaptados, personal docente por niveles de la CINE.

¹ Los cuadros 1 a 4 del presente anexo están basados en datos correspondientes a 1999, u otro año de base, y a 2007 como año de referencia para la comparación, o bien al año más reciente del que se disponga de datos para cada país y cuadro.

Cuadro 2. Personal docente, países seleccionados de África, programas técnicos/profesionales de todos los niveles de secundaria, públicos y privados, con inclusión de los docentes a tiempo completo y a tiempo parcial, total y mujeres, 1999–2007 (datos para la figura 3.2)

País (Orden alfabético inglés)	Número de docentes				Cambio porcentual, total de docentes, 1999-2007	Cambio porcentual, mujeres docentes, 1999-2007	Año de base	Último año
	Total	Mujeres	Total	Mujeres				
	1999	1999	2007	2007				
Benin	2.098	164	833	167	-60,3	1,8	1999	2004
Botswana	506	115	928	264	83,4	129,6	1999	2006
Burkina Faso	1.365	113	2.676	409	96,0	261,9	2003	2008
Burundi	745	114	800	234	46,2	105,3	2003	2008
Camerún	9.540	2.833	21.543	4.525	125,8	59,7	1999	2006
Chad	221	16	289	11	30,8	-31,3	1999	2007
Djibouti	177	49	198	44	11,9	-10,2	1999	2008
Eritrea	88	4	169	10	92,0	150,0	1999	2007
Etiopía	2.214	468	9.010	1.441	307,0	207,9	2002	2008
Ghana	1.159	96	3.555	1.131	206,7	1.078,1	1999	2008
Lesotho	135	56	200	98	48,1	75,0	1999	2007
Mali	832	69	5.648	341	578,8	394,2	1999	2008
Mauritania	195	7	36	4	-81,5	-42,9	2002	2006
Mauricio	305	148	645	411	111,5	177,7	1999	2008
Marruecos	17.176	4.834	5.082	1.447	-70,4	-70,1	1999	2004
Níger	892	104	458	33	-48,7	-68,3	1999	2008
Senegal	651	51	753	158	15,7	209,8	1999	2005
Sudáfrica	6.079	2.857	6.407	3.011	5,4	5,4	1999	2005
Sudán	1.058	175	1.925	665	81,9	280,0	1999	2009
Togo	1.107	332	2.106	111	90,2	-66,6	1999	2007
Uganda	579	60	3.672	1.122	534,2	1.770,0	2000	2008

Fuente: Centro de Datos del UIS, cuadros adaptados, personal docente por niveles de la CINE.

Cuadro 3. Personal docente, países seleccionados de Asia y el Pacífico, programas técnicos/profesionales de todos los niveles de secundaria, públicos y privados, con inclusión de los docentes a tiempo completo y a tiempo parcial, total y mujeres, 1999-2007 (datos para la figura 3.3)

País (Orden alfabético inglés)	Número de docentes				Cambio porcentual, total de docentes, 1999-2007	Cambio porcentual, mujeres docentes, 1999-2007	Año de base	Último año
	Total	Mujeres	Total	Mujeres				
	1999	1999	2007	2007				
Bangladesh	6.425	1.292	18.112	3.637	181,9	181,5	1999	2007
Belize	41	27	94	51	129,3	88,9	2001	2008
Brunei Darussalam	409	102	503	210	23,0	105,9	1999	2008
Camboya	647	205	2.402	478	271,3	133,2	1999	2007
China	730.946	306.717	1.198.233	491.844	63,9	60,4	2000	2007
India	14.349	3524	17.207	4.189	19,9	18,9	1999	2002
Indonesia	143.077	46.306	209.091	82.048	46,1	77,2	2000	2007
Iraq	7.133	3.519	7.727	3.615	8,3	2,7	1999	2005
Jordania	3.470	1.380	3.581	1.557	3,2	12,8	1999	2007
Rep. Dem. Popular, Lao	232	59	444	174	91,4	194,9	1999	2008
Macao, China	176	87	71	31	-59,7	-64,4	1999	2008
Malasia	7.156	4.435	1.071	208	-85,0	-95,3	2000	2005
Mongolia	639	366	1.451	906	127,1	147,5	1999	2008
Corea, Rep. de	40.713	11.990	35.110	13.398	-13,8	11,7	1999	2007
Rep. Árabe Siria	13.639	5.868	17.945	8.100	31,6	38,0	1999	2008
Tailandia	26.752	10.717	26.356	10.691	-1,5	-0,2	2001	2008
Tonga	58	27	84	19	44,8	-29,6	1999	2004
Turquía	77.696	28.232	77.813	30.267	0,2	7,2	2002	2006
Vanuatu	73	35	292	101	300,0	188,6	1999	2002
Viet Nam	9.732	4.202	14.658	6.156	50,6	46,5	1999	2008
Yemen	698	36	1.992	284	185,4	688,9	1999	2005

Fuente: Centro de Datos del UIS, cuadros adaptados, personal docente por niveles de la CINE.

Cuadro 4. Personal docente, países seleccionados de América Latina y el Caribe, programas técnicos/profesionales de todos los niveles de secundaria, públicos y privados, con inclusión de los docentes a tiempo completo y a tiempo parcial, total y mujeres, 1999-2007 (datos para la figura 3.4)

País (Orden alfabético inglés)	Número de docentes				Cambio porcentual, total de docentes, 1999-2007	Cambio porcentual, mujeres docentes, 1999-2007	Año de base	Último año
	Total	Mujeres	Total	Mujeres				
	1999	1999	2007	2007				
Anguilla	12	7	13	7	8,3	–	1999	2005
Argentina	99.077	67.956	91.016	61.758	-8,1	-9,1	1999	2004
Aruba	72	36	80	42	11,1	16,7	1999	2005
Bolivia	2.216	1.187	2.148	1.217	-3,1	2,5	1999	2004
Brasil	100.579	60.210	76.746	41.805	-23,7	-30,6	1999	2007
Islas Vírgenes Británicas	15	9	74	34	393,3	277,8	1999	2007
Chile	12.935	6.208	14.901	7.262	15,2	17,0	1999	2007
Costa Rica	3.101	1.615	3.314	1.802	6,9	11,6	1999	2008
Cuba	18.635	9.644	25.010	12.614	34,2	30,8	1999	2008
Dominica	62	41	15	7	-75,8	-82,9	1999	2008
República Dominicana	1.328	615	2.317	1.209	74,5	96,6	1999	2008
Ecuador	12.619	6.085	17.540	8.743	39,0	43,7	2000	2007
Guyana	394	248	276	158	-29,9	-36,3	1999	2008
Jamaica	54	21	30	11	-44,4	-47,6	1999	2003
Antillas Neerlandesas	295	109	542	274	83,7	151,4	1999	2003
Nicaragua	559	314	746	409	33,5	30,3	1999	2008
Panamá	7.375	4.114	3.523	1.824	-52,2	-55,7	1999	2008
Trinidad y Tabago	176	74	57	34	-67,6	-54,1	1999	2005
Islas Turcos y Caicos	14	14	12	8	-14,3	-42,9	1999	2005

Fuente: Centro de Datos del UIS, cuadros adaptados, personal docente por niveles de la CINE.

Cuadro 5. Índice del salario real de los docentes de enseñanza técnica, por sexo, en países seleccionados de ingresos altos y medios, 1994-2008 (o último año con datos, 1994/95/96/98/99=100) (datos para la figura 4.1)

País (Orden alfabético inglés)	Índice del salario real		Año de base	Último año
	Hombres	Mujeres		
Australia	102,3	104,1	1994	2006
Brasil	63,3	66,5	1999	2006
Costa Rica	83,8	95,7	1999	2008
Chipre	107,1	106,2	1994	2006
República Checa	147,2		1994	2003
Egipto	126,6	133,6	1994	2000
Finlandia	105,3	116,7	1995	2007
Hungría	179,1		1995	2007
Jordania	121,1	85,8	1994	2006
Corea, República de	148,0	114,7	1994	2006
Kirguistán	55,9	53,5	1994	2002
México	122,1		1999	2004
Moldova, República de	195,9	195,6	1994	2008
Noruega	127,2		1998	2008
Polonia	196,6	171,4	1998	2006
Rumania	196,5	199,4	1995	2008
Eslovaquia	96,9	80,7	1996	2001

Nota: En el caso de Hungría, República Checa, Noruega y México, los datos se refieren al total de docentes.

Fuente: OIT, LABORSTA Internet, encuesta de octubre: Salarios y horas de trabajo en 159 ocupaciones, actualizado en 2009.

Cuadro 6. Índices del salario real para docentes de primaria y secundaria (idiomas y literatura, y enseñanza técnica) (hombres o total), años 1994-1999 a 2008 último año con datos (datos para la figura 4.2)

País (Orden alfabético inglés)	Profesor de enseñanza técnica (secundaria)	Profesor de idiomas y literatura (secundaria)	Maestro de primaria	Año de base	Último año
Australia	102,3	109,0	106,8	1994	2006
Brasil	63,3	107,6		1999	2006
Costa Rica	83,8	83,8	110,1	1999	2008
Chipre	107,1	107,1	127,0	1994	2006
República Checa	147,2	147,5		1994	2003
Egipto	126,6	79,9	79,0	1994	2000
Finlandia	105,3	116,6	122,7	1995	2007
Hungría	179,1	163,5	162,8	1995	2007
Jordania	121,1	94,3	145,6	1994	2006
Corea, República de	148,0	148,0	148,0	1994	2006
Kirguistán	55,9		59,3	1994	2002
México	122,1	121,9	109,7	1999	2004
Moldova, República de	195,9		168,1	1994	2008
Noruega	127,2	126,0	126,7	1998	2008
Polonia	196,6	196,6	196,6	1998	2006
Rumania	196,5	196,5	208,1	1995	2008
Eslovaquia	96,9	96,9	81,3	1996	2001

Fuente: OIT, LABORSTA Internet, encuesta de octubre: Salarios y horas de trabajo en 159 ocupaciones, actualizado en 2009.

Cuadro 7. Número de horas de trabajo semanales de los docentes de enseñanza técnica (secundaria), 1998-2008 o año más próximo con datos (año de base, 1994) (datos para la figura 4.3)

País (Orden alfabético inglés)	1998 o año más próximo	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2008 o año más reciente
Argelia	40,0	40,0			40,0		40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0
Azerbaiyán	39,0	39,0	39,0	40,0	40,0	36,0		38,0	38,0	36,0	35,0	36,0	36,0
Bahamas											37,0		37,0
Botswana										45,0	45,0		45,0
Bulgaria						40,0							40,0
Costa Rica									39,8	40,0	39,2	40,0	40,0
Cuba										47,7	47,7	48,0	48,0
Chipre	33,0		33,0	37,5	37,6	30,5	37,6	37,6	37,9	37,7			37,7
República Checa							40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0
El Salvador					56,0	56,0	56,0	25,0	56,0	56,0	56,0	56,0	56,0
Eritrea	48,0		48,0	48,0		48,0							48,0
Francia				36,65	35,64								35,6
Alemania									40,0	41,0	41,0	41,0	41,0
Hungría										40,0	40,0		40,0
Italia	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0
Kirguistán					18,0	18,0							18,0
Mauricio	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0			30,0	32,0	32,0
Myanmar	35,0	35,0	35,0	35,0	35,0	35,0	35,0	35,0		35,0	35,0		35,0
Nicaragua	48,0		48,0	48,0	48,0	48,0							48,0
Pakistán	48,0		48,0	48,0	48,0	48,0	48,0	48,0					48,0
Perú						48,0							48,0
Filipinas*								8,0		8,0		8,0	8,0
San Marino							22,0	22,0	22,0				22,0
Eslovaquia	42,5	42,5	42,5	42,5	42,5	40,0							40,0
Santa Helena	30,0		30,0	30,0	30,0	30,0							30,0
San Vicente y las Granadinas	35,0	35,0	35,0			35,0	35,0						35,0
Reino Unido							32,3	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5
Zambia									40,0				40,0

Note: *Únicamente sector privado.

Fuente: OIT, LABORSTA Internet, encuesta de octubre: Salarios y horas de trabajo en 159 ocupaciones, actualizado en 2009.

Referencias

- Adelabu, M.A. 2005. *Teacher Motivation and Incentives in Nigeria* (NTBE).
- Allais, S.; Raffe, D.; Young, M. 2009. *Researching NQFs: Some conceptual issues*, Employment Working Paper No. 44 (Geneva, ILO).
- Asian Development Bank (ADB). 2008. *Education and Skills: Strategies for Accelerated Development in Asia and the Pacific* (Manila), www.adb.org/Documents/Studies/Education-Skills-Strategies-Development/Education-Skills-Strategies-Development.pdf (accessed 23 July 2010).
- Australian Government, Department of Immigration and Citizenship. 2010. “Visas, Immigration and Refugees” (Canberra) www.immi.gov.au/immigration/ and the Australian Visa Bureau. 2010. “Emigrate to Australia” (Adelaide), www.visabureau.com/australia/emigrate-to-australia.aspx (both accessed 27 May 2010).
- Axmann, M. 2002. “Innovative Approaches to Teacher Training in Vocational Education in Germany: The Vocational Education Teacher Training Institute (VETI) in Cologne”, Report to German Technical Cooperation (GTZ-CRYSTAL), May 2002 (Kürten, Germany), www.gtz.de/en/dokumente/en-teachertraining-innovative-approaches-to-teacher-training.pdf (accessed 26 May 2010).
- . 2004. *Facilitating labour market entry for youth through enterprise-based schemes in vocational education and training and skills development*, InFocus Programme on Boosting Employment through Small Enterprise Development Working Paper No. 48, (Geneva, ILO), www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/---ifp_seed/documents/publication/wcms_117683.pdf (accessed June 2010).
- Badescu, B.; Kennedy, A. 2002. *Key Indicators on Vocational Education and Training: Central and Eastern Europe Report*, European Training Foundation (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities).
- Banks, C.N. 2010. *Co-investment in the skills of the future: A summary report to Ministers in the Department for Business, Innovation and Skills*, Independent Review of Fees and Co-Funding in Further Education in England (London, Department for Business, Innovation and Skills), www.bis.gov.uk/assets/biscore/further-education-skills/docs/i/10-1035-independent-review-fees-co-funding-fe-england-summary.pdf (accessed 25 July 2010).
- Bünning, F.; Shilela, A. 2006. *The Bologna Declaration and Emerging Models of TVET Teacher Training in Germany*, UNESCO–UNEVOC Discussion Papers Series, in cooperation with InWent – Capacity Building International (Bonn).
- Canadian Teachers’ Federation (CTF). 2010. “Teaching in Canada – Employment Contracts, Salaries and Benefits” (Ottawa), <http://ctf-fce.ca/TIC/Default.aspx?sid=625892> (accessed on 27 July 2010).
- Commonwealth Secretariat. 2004. *Commonwealth Teacher Recruitment Protocol* (London).

-
- Cort, P.; Härkönen, A.; Volmari, K. 2004. PROFF – *Professionalization of VET teachers for the future*, CEDEFOP Panorama Series 104 (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities), www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5156_en.pdf (accessed June 2010).
- Education International (EI). 2009a. “EI urges increased funding for Vocational Education and Training” (Brussels), www.ei-ie.org/vocational/en/newsshow.php?id=1121&theme=vocational&country=hungary (accessed 31 July 2010).
- . 2009b. “Report to the Expert Committee on the Application of the 1966 ILO/UNESCO Recommendation on the Status of Teachers and 1997 UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher Education Teaching Personnel” (Brussels), unpublished.
- Education Labour Relations Council of South Africa (ELRC). 2010. “ELRC – 2008/09 Annual Report” and “New Remuneration Dispensation for FETC” (Centurion, South Africa), www.elrc.org.za/UploadedDocuments/ELRC%20Annual%20Report%202008-09%20small.pdf and www.elrc.co.za/Display2.asp?SectID=18&ItemID=144 (both accessed 28 July 2010).
- Egger P; and Sengenberger W. (eds). 2003. *Decent work in Denmark: Employment, social efficiency and economic security* (Geneva, ILO).
- Engineering Capacity Building Program (ECBP). 2010. “University reform: Educating” (Addis Ababa), www.ecbp.biz/reform-fields/university.html (accessed 17 July 2010).
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). 2005. *The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society: Executive Summary* (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities).
- . 2008. *Training VET Teachers and Trainers: Thematic Analysis – 06* (Refernet Germany), www.refernet.de/media/a13_refernet_thematic-analysis_06.pdf (accessed 26 May 2010).
- . 2009. *Modernising vocational education and training: Fourth report on vocational training research in Europe: Background report*, Vol. 2, CEDEFOP Reference Series 70 (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities).
- European Commission. 2010. “The Bologna Process – Towards the European Higher Education Area” (Brussels, Directorate for Education and Training), http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm (accessed 11 Mar. 2010).
- European Trade Union Committee for Education (ETUCE). 2009. *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper* (Brussels), http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf (accessed 28 July 2010).
- . 2010. “First plenary meeting of the European Sectoral Social Dialogue Committee in Education” (Brussels), http://etuce.homestead.com/News/2010/2010-05/2010.05.18_ESSDE_eng.pdf (accessed 28 July 2010).

-
- 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, Belgrade, Serbia, 14–16 September 2006 (Turin), www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/11092B383BD65F36C125722E00587A60_EN?OpenDocument (accessed 15 July 2010).
- Federal Ministry of Education and Research, Germany (BMBF). 2005. *Vocational Training Act - Berufsbildungsgesetz (BBiG)*, 23 March 2005, *Federal Law Gazette [BGBl.]*, Part I, p. 931 (Berlin), www.bmbf.de/pub/BBiG_englisch_050805.pdf (accessed 19 July 2010).
- . 2010. “Reform of Vocational Education and Training” (Berlin), www.bmbf.de/en/1644.php (accessed 19 July 2010).
- Gallart, M.A. 2008. *Skills, productivity and employment growth: The case of Latin America* (Montevideo, ILO–CINTERFOR).
- Gasskov, V. 2006. *Vocational education and training institutions – A management handbook and CD-ROM* (Geneva, ILO).
- Government of Bangladesh (GOB). 2009. “Bangladesh Skills Development Policy 2010–15: Final Draft”, December 2009 (Dhaka), www.moedu.gov.bd/index.php?option=com_content&task=view&id=497&Itemid=416 (accessed 25 July 2010).
- Government of South Australia – TAFESA (GSA-TAFESA). 2010. “tafeSA: Careers” (Adelaide), www.tafe.sa.edu.au/ (accessed 28 May 2010).
- Grašič, S.; Zevnik, M. 2006. “Increased autonomy of teachers and schools in reformed secondary VET programmes”, ATEE Conference, Portorož, 21–25 October 2006 (Ljubljana, National Institute for Vocational Education and Training).
- Grollmann, P. 2009. “Professionalization of VET Teachers and Lecturers and Practices in TVET institutions in an International Perspective”, in R. McLean, D. Wilson and C. Chinien, (eds), pp. 1190–1191.
- . 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.; Nielsen, S. (eds). 2005. *ETF Yearbook 2005 – Teachers and trainers: Professionals and stakeholders in the reform of vocational education and training* (Turin, European Training Foundation).
- Group of 20 (G20). 2010. *The G20 Toronto Summit Declaration*, 26–27 June 2010 (Toronto).
- Harris, R.; Simons, M.; McCarthy, C. 2006. *Private training providers in Australia: Their characteristics and training activities* (Adelaide, NCVER), www.ncver.edu.au/publications/1688.html (accessed July 2010).
- Hmelo-Silver, C.E. 2004. “Problem-based learning: What and how do students learn?” in *Educational Psychology Review*, 16, pp. 235–266.

-
- International Labour Office (ILO). 1954. *Memorandum on collaboration between the ILO and UNESCO in matters of technical and vocational education and related matters*, ILO Official Bulletin, Vol. XXXVII, No. 7, 31 Dec. 1954, pp. 399–401 (Geneva).
- . 1999. *World Employment Report: How training matters* (Geneva).
- . 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 (Geneva), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/conclude.htm (accessed 21 June 2010).
- . 2002. “Resolution concerning tripartism and social dialogue”, International Labour Conference, 90th Session, Geneva, June 2002 (Geneva), www.ilo.org/public/english/standards/relm/ilc/ilc90/pdf/pr-21.pdf (accessed 4 Aug. 2010).
- . 2004. *Human Resources Development Recommendation, 2004 (R195)*, International Labour Conference, 92nd Session, Geneva, 2004 (Geneva).
- . 2007. “Gender issues in education and training: A case of unequal access”, Sectoral Activities Programme, SECTOR Notes, May 2007 (Geneva, ILO), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/note-gender.pdf (accessed 21 July 2010).
- . 2008a. *Skills for Improved Productivity, Employment Growth and Development*, Report V, International Labour Conference, 97th Session, Geneva, June 2008 (Geneva).
- . 2008b. *Conclusions on skills for improved productivity, employment growth and development*, International Labour Conference, 97th Session, 2008 (Geneva).
- . 2008c. *ILO Declaration on Social Justice for a Fair Globalization*, International Labour Conference, 97th Session, 2008 (Geneva), www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_099766.pdf (accessed 26 June 2010).
- . 2009a. *Recovering from the crisis: A Global Jobs Pact*, International Labour Conference, 98th Session, Geneva, 2009 (Geneva).
- . 2009b. *Gender equality at the heart of decent work*, International Labour Conference, Report VI, 98th Session, Geneva, 2009 (Geneva).
- . 2009c. “Wages and hours of work in 159 occupations (ILO October Inquiry)”, database updated in 2009 (Geneva, LABORSTA Internet).
- . 2009d. “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, 307th Session, March 2010, GB.307/STM/1 (Geneva), www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_123768.pdf (accessed 3 Aug. 2010).
- . 2010a. *Global Employment Trends: January 2010* (Geneva), www.ilo.org/public/libdoc/ilo/P/09332/09332%282010-January%29.pdf (accessed 20 June 2010).

-
- 2010b. “Recovering and sustaining growth and development: The contribution of the Global Jobs Pact”, paper submitted to the Working Party on the Social Dimension of Globalization, 307th Session of the ILO Governing Body, GB.307/WP/SDG/1 (Geneva), www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_123972.pdf (accessed 20 June 2010).
 - 2010c. “Consensus-based recommendations”, Up-skilling out of the Downturn: Global Dialogue Forum on Strategies for Sectoral Training and Employment Security, Geneva, 29–30 March 2010 (Geneva).
 - 2010d. *A skilled workforce for strong, sustainable and balanced growth: Proposals to G20 leaders for a training strategy*, June 2010 (Geneva), www.ilo.org/public/libdoc/jobcrisis/download/g20_skilledworkforce.pdf (accessed 4 July 2010).
 - 2010e. *Employment policies for social justice and a fair globalization*, Report VI, International Labour Conference, 99th Session, Geneva, June 2010 (Geneva).
 - 2010f. “Technical and Vocational Education and Training (TVET) Reform Project in Bangladesh” (Dhaka, ILO Office in Bangladesh), www.ilo.org/dhaka/Whatwedo/Projects/lang--en/WCMS_106485/index.htm (accessed 12 July 2010).
 - 2010g. “What is Social Dialogue?” Industrial and Employment Relations Department – DIALOGUE (Geneva), www.ilo.org/public/english/dialogue/ifpdial/areas/social.htm (accessed 27 July 2010).
 - 2010h. “Upskilling out of the Downturn: Strategies for Sectoral Training and Employment Security in the G20”, Sectoral Activities Department Note, Mar. 2010 (Geneva).
 - 2010i. “International Labour Standards” (Geneva), www.ilo.org/global/What_we_do/InternationalLabourStandards/lang--en/index.htm (accessed 3 Aug. 2010).
- ILO–UNESCO. 1966. *Recommendation concerning the Status of Teachers* (Paris and Geneva), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart/teache.pdf (accessed 20 June 2010).
- 2003. *Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report*, Eighth Session, Paris, 15–19 September 2003 (Paris), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart03/ceartr.pdf (accessed 25 July 2010).
 - 2007. *Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report*, Ninth Session, Geneva, 30 October–3 November 2006 (Geneva), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart06/ceartr.pdf (accessed 20 June 2010).
 - 2010. *Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report*, Tenth Session, Paris, 28 September–2 October 2009 (Paris), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart09/ceartr.pdf (accessed 20 June 2010).
- Iliukhina, N.; Ratteree, B. Forthcoming. “Employment and careers, teacher salaries, teaching and learning conditions”, Background report for the Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel – CEART (Geneva, ILO).

-
- International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNEVOC) and UIS. 2006. *Participation in formal technical and vocational education and training programmes worldwide: An initial statistical study* (Bonn).
- International Organisation of Employers (IOE); Business and Industry Advisory Committee to the OECD (BIAC). 2010. “Lifelong Learning Strategy – G20 Meeting”, Mar. 2010 (Geneva and Paris), www.ioe-emp.org/fileadmin/user_upload/documents_pdf/papers/position_papers/english/pos2010_lifelonglearning.pdf (accessed 29 July 2010).
- International Trade Union Congress (ITUC). 2010. “Resolution on a decent life for young working men and women”, 2nd World Congress, Vancouver, 21–25 June 2010 (Brussels), www.ituc-csi.org/IMG/pdf/2CO_07_Youth_03-10-3.pdf (accessed July 2010).
- Johanson, R.K. (2004). *Implications of globalization and economic restructuring for skills development in sub-Saharan Africa*, Working Paper No. 29, Policy Integration Department (Geneva, ILO).
- . van Adams, A. (2004). *Skills Development in Sub-Saharan Africa* (Washington, DC, World Bank); http://publications.worldbank.org/ecommerce/catalog/product?item_id=3101561 (accessed 18 July 2010).
- Kultusminister Konferenz. Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany. 2010. “Lehrereinstellungsbedarf und –angebot in der Bundesrepublik Deutschland”, www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/lehreinstellungsbedarf-und-angebot-in-der-bundesrepublik-deutschland.html (accessed 21 July 2010).
- Lee, T. et al. 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), www.lluk.org/documents/annual-workforce-diversity-profile-2007-2008.pdf (accessed 25 July 2010).
- Loveder, P. 2005. *World trends in staff development: Implications on the performance of technical education institutions*, Paper presented to National Seminar: The Development of Technology and Technical Vocational Education and Training in an Era of Globalization, 23–24 August 2005 (Adelaide, National Centre for Vocational Educational Research), www.ncver.edu.au/publications/1628.html (accessed 23 July 2010).
- Lynch, K. 1990. *The problems of women teachers in technical and vocational education in Kenya, Tanzania and Zambia: An exploratory report*, Sectoral Activities Programme Working Paper, SAP 4.4/WP.35 (Geneva, ILO).
- 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), [www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/3AD39E01E3BA762AC125712A0064D1BB/\\$File/NOTE6MNPBG.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/3AD39E01E3BA762AC125712A0064D1BB/$File/NOTE6MNPBG.pdf) (accessed 25 July 2010).

-
- McLean, R.; Wilson, D. 2009. "Introduction", in R. McLean; D. Wilson and C. Chinien (eds), *International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning* (Dordrecht, Springer Science and Business Media).
- Merhaut, P. 2010. "Vocational training in France", pp. 110–135 in G. Bosch and J. Charest (eds). *Vocational Training: International Perspectives*, Routledge Studies in Employment and Work Relations in Context (New York, Routledge, Taylor and Francis).
- Ministry of Education, Republic of Serbia. 2010. "Vocational Education and Training Reform Programme: Teacher Training and Human Resource Development" (Belgrade), www.vetserbia.edu.rs/humanresourcedevelopment.htm (accessed 28 May and 19 July 2010).
- Mitchell, J; Ward, J. 2010. *The JMA Analytics Model of VET Capability Development* (Pymont, NSW, John Mitchell and Associates), www.jma.com.au/User_Uploaded_Files/file/JMA%20Analytics%20National%20VET%20Practitioner%20Skills%20Report%2031%20January%202010.pdf (accessed 27 July 2010).
- National Board for Technical Education, Nigeria (NBTE). 2010. "About National Board for Technical Education (NBTE)", web site pages on "Institutions" and "About VEIs and IEIs" (Kaduna, Nigeria), www.nbte.gov.ng/ (accessed 24 July 2010).
- National Industrial Training Service (SENAI). 2010. *SENAI Portal – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial* (Brasília), www.senai.br/br/home/index.aspx (accessed 10 July 2010).
- National Institute for Adult and Continuing Education (NIACE). 2009. *The private training market in the UK: Inquiry into the future of lifelong learning*, Sector Paper 2 (Leicester), www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-Sector-Paper2.pdf (accessed 25 July 2010).
- 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* (Ljubljana).
- Nielsen, S. 2007. "Teachers and trainers in vocational education and training reform", in S. Nielsen and M. Nikolovska (eds), pp. 57–73.
- ; Nikolovska, M. (eds). 2007. *ETF Yearbook 2007 – Quality in Vocational Education and Training and Modern Learning Processes* (Turin, European Training Foundation).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2008. *Education at a Glance 2008: OECD Indicators* (Paris).
- . 2009a. *Learning for Jobs: OECD Policy Review of Vocational Education and Training* (Paris).
- . 2009b. *Education at a Glance 2009: OECD Indicators* (Paris).
- . 2010a. *International Development Statistics (IDS): Online databases on aid and other resource flows* (Paris).
- . 2010b. "OECD Stat Extracts" (Paris), <http://stats.oecd.org/Index.aspx> (accessed 26 May 2010).

-
- OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI). 2009. *Working out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Training* (Paris).
- 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, AR.), www.p21.org/index.php?option=com_content&task=view&id=254&Itemid=119 (accessed 28 July 2010).
- Perez, S. 1990. *Les femmes enseignantes dans l'enseignement technique et professionnel au Bénin, en Côte d'Ivoire, au Mali, au Sénégal: Une étude comparative*, Sectoral Activities Programme Working Paper, SAP 4.31/WP.83 (Geneva, ILO).
- Rowe, V.; Parsons, D.J. 2009. *A National Strategy for the Work-based Learning Workforce*, Research Report to Lifelong Learning UK (Leeds, Lifelong Learning UK).
- 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 (accessed 27 July 2010).
- Saudi Arabia, General Directorate for the Design and Development of Curricula (GDDDC). 2010. "Technical Colleges Study Plans" (Riyadh), <http://cdd.gotevot.edu.sa/en/index.htm> (accessed 27 May and 20 July 2010).
- Schleicher, A. 2006. *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*, Lisbon Council Policy Brief, Mar. 2006 (Brussels, The Lisbon Council).
- Government of Serbia. 2006. *The Strategy for the Development of Vocational Education and Training in the Republic of Serbia* (Belgrade), www.vetserbia.edu.rs/Strateski%20dokumenti/Usvojene%20strategije%20razvoja/VET%20Strategy.pdf (accessed 26 May and 20 July 2010).
- Serbian Association of Professional Teachers (Dositej). 2010. "Reform of vocational education in Serbia" (in Serbian only) (Belgrade), www.dositej.org.rs/ (accessed 26 May and 20 July 2010).
- Simons, M.; Harris, R.; Pudney, V.; Clayton, B. 2009. *Careers in vocational education and training: What are they really like?* (Adelaide, NCVER) www.ncver.edu.au/publications/2114.html (accessed 25 July 2010).
- Technical Trainers College (TTC). 2010. "Welcome" (Riyadh), www.ttcollege.org/ (accessed 20 July 2010).
- TT-TVET. 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), www.itb.uni-bremen.de/tt-tvet/ (accessed 17 July 2010).
- United Kingdom Commission for Employment and Skills (UKCES). 2009. *Ambition 2020: World Class Skills and Jobs for the UK* (London), www.ukces.org.uk/upload/pdf/UKCES_FullReport_USB_A2020.pdf (accessed 27 July 2010).

-
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 1997. *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel* (Paris), http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (accessed 24 July 2010).
- . 2001. *Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education*, UNESCO General Conference, Paris, 2 November 2001 (Paris). http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13145&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (accessed 25 June 2010).
- . 2010. *Reaching the marginalized: EFA Global Monitoring Report 2010* (Paris and London, UNESCO Publishing and Oxford University Press). www.unesco.org/en/efareport/reports/2010-marginalization/ (accessed 20 June 2010).
- UNESCO Institute for Statistics (UNESCO-UIS). 2005. *Global Education Digest, 2005* (Montreal).
- . 2006. *International Standard Classification of Education – ISCED 1997* (Montreal).
- . 2007. *Global Education Digest 2007: Comparing Education Statistics Across the World* (Montreal).
- . 2010. “Customized tables, teaching staff by ISCED level” (Montreal, UIS Data Centre), http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=136&IF_Language=eng&BR_Topic=0 (accessed 4 June 2010).
- UNESCO–ILO. 2002. *Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century: UNESCO and ILO Recommendations* (Paris and Geneva).
- United States Department of Labor – Bureau of Labor Statistics (USA–BLS). 2009. *Occupational Outlook Handbook, 2010–11 edition: Teachers – Vocational* (Washington, DC), www.bls.gov/oco/ocos358.htm, last updated 17 Dec. 2009 (accessed 20 July 2010).
- University and College Union (UCU). 2009. “Pay & conditions: FE pay and salaries” and “Salary scales” to August 2009 (London) www.ucu.org.uk/index.cfm?articleid=1703 (accessed 23 July 2010).
- 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.
- World Bank. 2007. *Learning for Working Opportunities: An Assessment of the Vocational Education and Training in Bangladesh*, Bangladesh Development Series No. 16, Human Development Unit, South Asia Region (Washington, DC).
- . 2008. *Skill Development in India: The Vocational Education and Training System*, South Asia Region Human Development Unit Report No. 22 (Washington, DC). http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1208379365576/423150_India_VET.pdf (accessed 18 July 2010).

Yoon, J-H.; Lee, B-H. 2010. “The Transformation of the Government-Led Vocational Training System in Korea”, in G. Bosch; J. Charest (eds). 2009. *Vocational Training – International Perspectives, Routledge Studies in Employment and Work Relations in Context* (New York, Routledge, Taylor and Francis).