



**DOS DÉCADAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL
Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS:
PERÚ, 1990-2010**

 **ipeba**

INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

DOS DÉCADAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS:
PERÚ, 1990-2010

SERIE: ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS

***DOS DÉCADAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL
Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS:
PERÚ, 1990-2010***



INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA



INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Directorio

Peregrina Morgan Lora, Presidenta
Jorge Castro León
Liliana Miranda Molina
Magdalena Morales Valentín
Grover Pango Vildoso
Carlos Rainusso Yáñez

Coordinación Técnica

Verónica Alvarado Bonhote

Dirección de Evaluación y Certificación

Gabriela Arrieta Clavijo, Directora
Luisa Ramos Yllescas
Fidel Rojas Luján
Javier Rodríguez Cubas

Esta publicación ha sido elaborada por el IPEBA incorporando el contenido de los informes de consultoría encargados a Raúl Haya de la Torre y Marta Tostes Vieira; y a Fanni Muñoz Cabrejo y Néstor Valdivia Vargas.

Cuidado de edición

Oficina de Comunicaciones
Centro de Información y Referencia

Corrección de estilo

José Luis Carrillo

Diseño de carátula

Mario Chumpitazi Minaya

Diagramación

Carlos Cuadros

Impresión

Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156-Breña, Lima 5, Perú

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2011-04119

ISBN N° 978-612-45891-3-3

Tiraje: 1,000 ejemplares

Primera edición.

Lima, mayo de 2011

© Programa Educación Básica Para Todos

Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA)

Calle Ricardo Angulo 266, San Isidro, Lima 27, Perú.

Teléfonos: / (51-1) 223-2895/ Fax: (51-1) 224-7123 anexo 112

E-mail: cir@ipeba.gob.pe/ web: www.ipeba.gob.pe

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se cite la fuente.

Esta publicación es posible gracias al apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y su Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa - IDIE Perú.

ÍNDICE

Presentación	7
Introducción	9

CAPÍTULO 1

LA FORMACIÓN PROFESIONAL: CONCEPTOS Y TEMAS RELEVANTES PARA EL ANÁLISIS DEL CASO PERUANO

1.1	Algunas definiciones	11
1.1.1	Concepto de "formación profesional"	15
1.1.2	Educación técnica y formación profesional	21
1.1.3	Aprendizaje a lo largo de la vida	23
1.1.4	Concepto de desarrollo de capacidades	25
1.2	Temas clave en la educación técnica y la formación profesional	26
1.2.1	Tendencias en la oferta de educación técnica y formación profesional	27
1.2.2	El enfoque de competencias y su impacto en la educación técnica y formación profesional	34
1.3	Concepción sistémica de la formación profesional y la certificación de competencias	38
1.3.1	Sistemas de formación profesional	38
1.3.2	Sistemas de evaluación y certificación de competencias	43

CAPÍTULO 2

CONTEXTO Y POLÍTICAS DE DESARROLLO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL PERÚ

2.1	Contexto político y formación profesional en el Perú	50
2.1.1	La década de los noventa	50
2.1.2	La década del 2000	54
2.2	Contexto socioeconómico y laboral	60
2.2.1	Oferta y demanda de trabajo	61
2.2.2	Educación y empleo	67
2.2.3	Características de la inserción laboral	72
2.2.4	Adecuación ocupacional profesional	73
2.2.5	Crecimiento económico favorable	79

CAPÍTULO 3

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN Y DE EXPERIENCIAS INNOVADORAS	81
3.1 Hallazgos de la investigación	81
3.1.1 Diagnósticos globales	82
3.1.2 Estudios regionales	95
3.1.3 Estudios de prospección	117
3.1.4 Empleabilidad	120
3.2 Experiencias innovadoras	122
3.2.1 Ministerio de Educación	122
3.2.2 Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo	151
3.2.3 Ministerio de Agricultura	173
3.2.4 Experiencias sectoriales	181
3.2.5 Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE)	193
3.2.6 Sector privado	206
3.2.7 Estudio de casos	213

CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	229
---	------------

ANEXO

MARCO NORMATIVO EN FORMACIÓN PROFESIONAL Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS	239
BIBLIOGRAFÍA	293

PRESENTACIÓN

La mayor riqueza del Perú está en su gente, su territorio, su biodiversidad y su cultura; sin embargo, todo este potencial, aún no está suficientemente desarrollado en beneficio de una mejor calidad de vida para la ciudadanía. El Perú registra, al lado del crecimiento económico espectacular de la última década, una deuda social pendiente. Falta aprovechar el potencial creativo y los saberes y habilidades de una cultura ancestral, que aún vive y espera, y de la modernidad, incorporar en la formación el conocimiento y la tecnología generada en el mundo, que responda con pertinencia al desarrollo que el país requiere.

Las secuelas de la guerra interna, los conflictos sociales, la inseguridad campeante, son experiencias que dan cuenta de la necesidad de saldar esa deuda social, esa violencia estructural expresada en pobreza, que afectó el pasado y aún persiste amenazando el futuro si la sociedad peruana no asume la necesidad de hurgar en las raíces que la generan y emprende acciones convergentes para superarla.

El IPEBA, en esa línea de búsqueda y acción, presenta el estudio *Dos décadas de formación profesional y certificación de competencias: 1990-2010*. Si bien le corresponde evaluar la calidad del sistema educativo en sus cimientos —Educación Básica y Técnico Productiva—, los hallazgos difícilmente serán de calidad si no se recupera el valor acumulado de conocimientos y experiencias que aporten a la educación nacional, pública y privada, la formación técnica y profesional como estrategia que impulse el paso del Perú, de país productor y exportador de materias primas, a país industrializado que incorpora valor agregado a su biodiversidad y asegura, con la sostenibilidad del crecimiento, una mejor calidad de vida a todos los peruanos.

Desde el IPEBA aspiramos a que el presente estudio contribuya en la plasmación de las políticas consensuadas en el Acuerdo Nacional, el Plan Bicentenario al 2021, el Proyecto Educativo Nacional, los Lineamientos Nacionales de Políticas de Formación Profesional. Su propósito es tender puentes: entre formación e inserción laboral; entre oferta educativa y demanda de desarrollo humano sostenible en los ámbitos local, regional y nacional; entre políticas y programas sectoriales de educación y trabajo, que recíprocamente se enriquezcan; entre las necesidades de formación técnico profesional y programas de responsabilidad social, que fortalezcan capacidades e incrementen la

productividad; entre políticos, decisores, empresarios, productores y trabajadores, que comparten comunes intereses.

Las evidencias que se presentan muestran una notable inversión de recursos y esfuerzos en experiencias innovadoras desarrolladas en las dos últimas décadas para fortalecer la formación técnico profesional, para impulsar el desarrollo. Ponerlas en valor y generar políticas es una opción deseable en los diferentes niveles de gobierno, en las instituciones que ofertan servicios educativos, así como en las empresas y entidades que facilitan la inserción laboral.

La riqueza y complejidad de las actividades productivas que el país requiere desarrollar, demandan una concepción sistémica de la formación técnico profesional en la que se ubique la certificación de competencias laborales y profesionales, que permita dar estructura, ordenamiento y racionalización a una realidad valiosa expresada en multiplicidad de servicios que han ido surgiendo. Por una parte, consecuencia de una demanda creciente por responder a una coyuntura competitiva; y, por otra, atender las expectativas de una sociedad emergente, que aspira a una mejor calidad de vida.

El Directorio del IPEBA agradece la participación y aporte del conjunto de personas que intervinieron en las diferentes fases que comprendieron el estudio: elaboración, consulta, ampliación y revisión, cuyo periodo se dio de marzo del 2010 a febrero del 2011. El reto consistió en abarcar la complejidad de las diferentes aristas de un tema tan rico y complejo, en la limitada extensión necesaria de una publicación. El reconocimiento a las agencias de cooperación internacional que contribuyen con el país en el desarrollo de la formación profesional y la certificación de competencias. En relación con el presente estudio, el IPEBA agradece a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y su Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa-IDIE Perú, que hizo posible su publicación, en concordancia con la prioridad otorgada a la formación profesional en la Declaración de Mar del Plata, aprobada por los Jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de la Comunidad Iberoamericana, reunidos en la XX Cumbre Iberoamericana "Educación para la Inclusión Social" (Argentina, diciembre de 2010), evento que cierra el periodo de las dos décadas del presente estudio. Con ello el Estado Peruano asume compromisos que incluyen "Considerar que el trabajo decente, la educación y la formación profesional a lo largo de la vida son derechos primordiales..." (Cumbre Iberoamericana 2010, acuerdo 47).

Directorio IPEBA

INTRODUCCIÓN

El estudio *Dos décadas de formación profesional y certificación de competencias: 1990-2010* presenta un balance del desarrollo alcanzado en un campo estratégico para el desarrollo humano sostenible del país, con el fin de aportar al debate y reflexión sobre alternativas para el diseño de un sistema nacional, que articule y oriente las iniciativas desarrolladas por distintos actores en esos campos.

Si bien la formación profesional corre a lo largo del sistema educativo, el estudio no alcanza una total cobertura de los niveles, modalidades y formas consideradas en la Ley General de Educación; especialmente en lo que concierne a la educación superior universitaria, que por su amplitud y diversidad demanda un estudio específico.

El documento está organizado en cuatro capítulos. El primero analiza aspectos conceptuales relacionados con la evolución de la formación profesional y la educación técnica a escala internacional. Su objetivo ha sido presentar el marco conceptual en el cual esa discusión cobra sentido para analizar el caso peruano. Al mismo tiempo, se ha organizado el capítulo en tres acápite. En el primero se exponen las definiciones conceptuales derivadas de los principales enfoques asociados a la formación profesional en el ámbito internacional.

El segundo da cuenta de la evolución de esos enfoques, analizando las tendencias en el desarrollo de la educación técnica y formación profesional en el mundo. Mientras que en el tercer acápite se hace un análisis de la institucionalidad y el rol de los distintos actores vinculados a la educación técnica y a la formación profesional, en un contexto marcado por cambios y el surgimiento de nuevos paradigmas de desarrollo.

El segundo capítulo describe algunos elementos claves que definen el contexto nacional (político, socioeconómico y laboral) en el que se ha desarrollado la formación profesional. En el ámbito político, el análisis se ha centrado en los sucesivos periodos del gobierno de los últimos veinte años, para identificar las políticas públicas en los sectores Educación y Trabajo. Se ha buscado así localizar los virajes en los sentidos y contenidos de las políticas de formación profesional y, al mismo tiempo, dar cuenta de las diferentes trayectorias en esos sectores.

Tomando como referencia el periodo comprendido entre los años 1990 y 2010, se analizan algunos hitos importantes que han incidido en el desarrollo de la formación profesional en el país. Entre ellos, la Ley General de Educación 28044 en el 2003; la creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación, Ley 28740 (mayo de 2006), la aprobación de los Lineamientos Nacionales de Política de la Formación Profesional (julio de 2006), y el Proyecto Educativo Nacional: La educación que queremos al 2021, asumido como política de Estado en enero de 2007.

En el tercer capítulo se presentan las principales experiencias y programas de formación profesional impulsados por el Estado peruano y la sociedad civil en el periodo 1990-2010. Analiza buenas prácticas en formación profesional y normalización y certificación de competencias. A partir de esta revisión, se extraen algunas lecciones aprendidas para mejorar las intervenciones en los campos de la formación profesional y la educación técnica.

El cuarto capítulo contiene conclusiones y recomendaciones derivadas de la revisión y el análisis precedentes, centrándolas en algunos aspectos abordados en el estudio, relacionados con los enfoques que han acompañado las experiencias, las reformas experimentadas en la formación profesional, el rol del Estado y los avances alcanzados.

Es por su importancia como referente obligado que se presenta como anexo el marco normativo al que se alude a lo largo del estudio, el que ha requerido un análisis específico. El contenido de los capítulos y anexos, en conjunto, reconstruye veinte años del desarrollo del conocimiento y la experiencia nacional e internacional en formación profesional y certificación de competencias, con el propósito de posicionarlos como puntales estratégicos para que el Perú alcance un desarrollo humano sostenible.

CAPÍTULO 1

LA FORMACIÓN PROFESIONAL: CONCEPTOS Y TEMAS RELEVANTES PARA EL ANÁLISIS DEL CASO PERUANO

En este capítulo se analizan diversos aspectos conceptuales relacionados con la evolución de la formación profesional y la educación técnica en el mundo, marco indispensable para el estudio del caso peruano.

El capítulo está organizado en cuatro acápite. En el primero se exponen las definiciones derivadas de los principales enfoques asociados a la formación profesional a escala internacional. El segundo acápite da cuenta de la evolución de esos enfoques, para lo cual analiza las tendencias en el desarrollo de la educación técnica y la formación profesional en el mundo y plantea temas clave para su entendimiento. En el tercero se hace un análisis de la institucionalidad y el rol de los distintos actores vinculados a la educación técnica y la formación profesional en América Latina, en un nuevo contexto marcado por los cambios y el surgimiento de nuevos paradigmas de desarrollo. Finalmente, en el cuarto acápite se introduce el tema de la evaluación y certificación de competencias.

1.1 ALGUNAS DEFINICIONES

Las variadas modalidades de educación, formación y capacitación orientadas al mundo del trabajo han sido descritas y analizadas de acuerdo con distintas formas

de conceptualización en la literatura académica y en los alcances de los organismos internacionales. La amplia gama de términos usados para designarlas es un reflejo de la heterogeneidad de situaciones que cubre ese tipo de formación.¹

Por un lado, es importante tener en cuenta que el uso de esos términos obedece no solo a bases teóricas y enfoques conceptuales predominantes en cada época, sino también a las características adoptadas por el desarrollo de los sistemas de educación y formación para el trabajo en cada ámbito regional, así como a las tradiciones culturales de cada sociedad.

A lo largo del tiempo, la evolución de los enfoques y las perspectivas teóricas ha determinado una modificación del contenido de algunos términos y denominaciones. Esa evolución responde a los cambios operados en las concepciones predominantes acerca del vínculo entre educación y trabajo y las definiciones metodológicas y de contenido de la formación orientada al trabajo.

Por otro lado, el predominio de determinados términos da cuenta —en mayor o menor medida— de las influencias ejercidas desde los organismos multilaterales y de cooperación internacional, cuyas intervenciones a través de programas y proyectos en países en desarrollo han intentado contribuir a la consolidación de los sistemas de educación y formación para el trabajo (Jaramillo, Valdivia y Valenzuela 2007).

Remontándose en el tiempo, se encuentra el uso de un término asociado a la concepción tradicional del sistema educativo y a la capacitación para el trabajo: la *formación profesional*. En el caso de los países de América Latina, esta opción formativa surgió a mediados del siglo XX en el marco del proceso de industrialización promovido por el modelo de sustitución de importaciones, por influencia de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Estrechamente ligada al concepto

¹ Algunas de esas denominaciones son: educación vocacional, formación técnica, formación ocupacional, educación técnica, educación de adultos, capacitación laboral, educación para el trabajo, educación permanente o para toda la vida, educación ocupacional, formación profesional, entrenamiento ocupacional, formación de recursos humanos, desarrollo de habilidades técnicas y desarrollo de capacidades.

de entrenamiento ocupacional y aprendizaje industrial, esta modalidad de formación se cristalizó a través de la implementación de los sistemas sustentados en instituciones de formación profesional creadas mayoritariamente entre las décadas de 1950 y 1960. Su concepción y desarrollo respondió a un contexto económico marcado por la industrialización y el crecimiento de mercados internos bajo regímenes arancelarios proteccionistas, y a un momento político específico signado por la vigencia del Estado desarrollista y populista en la región. Su desarrollo tuvo como paradigma laboral el empleo asalariado formal.

Posteriormente, a partir del decenio de 1960, conforme los sistemas educativos fueron creciendo y atendiendo la demanda de ingentes grupos de población adolescente y juvenil, apareció y se consolidó la llamada *educación vocacional y técnica* como una alternativa formativa práctica orientada al mundo del trabajo. Se trataba, en ese sentido, de modalidades educativas formales que se constituyeron como opciones de profesionalización alternativas a la educación superior universitaria, también en crecimiento.

La década de 1970 significó un viraje marcado por la crisis y la inestabilidad económica, y, al mismo tiempo, por el surgimiento de nuevos paradigmas de desarrollo basados en la globalización económica y la especialización flexible de la producción. Esta nueva realidad de la economía implicó cambios en los procesos productivos y el comercio internacional y modificó sustancialmente la organización y división del trabajo, las características de las ocupaciones, su contenido y los requerimientos de calificación de los puestos. Como bien señaló el informe de 1990 del Departamento de Trabajo del Gobierno de los Estados Unidos: “Los cambios ocurridos en el mundo de trabajo han modificado lo que los trabajadores hacen, cómo lo hacen y con quiénes lo hacen” (USA. SCANS 1990: 4).²

Los orígenes del nuevo escenario tienen que ver con la serie de cambios que la economía mundial experimentó a partir de los años 70 del siglo pasado, entre

2 “Changes in the workplace have altered what workers do, how they do it, and with whom they work”. Traducción libre del inglés por Néstor Valdivia.

los cuales están la apertura de las economías nacionales y la integración de los mercados, el desarrollo tecnológico basado en la cibernética y la robótica, la flexibilización y precarización de los mercados laborales, la creciente incorporación de las mujeres a la población económicamente activa, el aumento de la heterogeneidad de la fuerza de trabajo debido al incremento de la movilidad geográfica, la reducción del sector público como empleador, el crecimiento de las actividades terciarias o de servicios, la mayor presencia y participación de las micro y pequeñas empresas en los diversos sectores económicos, y el incremento de población con educación técnica y superior (Castells 1998; Novick y otros 2000).

El crecimiento económico basado en la tecnología y los cambios ocurridos en la organización del trabajo y los mercados laborales, pusieron en evidencia la importancia de la educación como factor clave del desarrollo de los países. Bajo el influjo de corrientes políticas desarrollistas y la teoría del “capital humano”, a partir de los años 1970 el reconocimiento de la importancia de los recursos humanos fue cada vez mayor.

En el nuevo contexto, las actividades de capacitación —tanto las llevadas a cabo desde instituciones de formación como las desarrolladas dentro de las mismas empresas— empezaron a ser vistas como parte de ese esfuerzo por incrementar el capital humano. En ese sentido, la *capacitación laboral* fue valorada por su incidencia positiva en el incremento de la productividad de las empresas y la difusión del desarrollo tecnológico.

Desde una perspectiva sociológica, se ha señalado que el factor clave en este escenario de cambios que caracterizan a la sociedad post-industrial tiene que ver con el surgimiento de una “sociedad de la información” (Castells 1998). Ello dio lugar a la reedición del concepto “sociedad del conocimiento”, acuñado por Peter Drucker a fines de la década de 1960, para explicar que el conocimiento había empezado a convertirse, en vez de las materias primas y el capital, en la fuente principal de la productividad y el crecimiento —y, por tanto, de la desigualdad social—. En suma, en las últimas décadas han aparecido distintas formas de

conceptualización que buscan dar cuenta —de manera más adecuada— de la nueva realidad del mundo del trabajo. La formación técnica y la educación orientada al trabajo han estado sujetas a esta evolución conceptual.

Por un lado, los términos tradicionales como “formación profesional” o “educación técnica” han experimentado modificaciones y actualizaciones en su contenido y sus alcances. Pero, al mismo tiempo, ha habido intentos por introducir nuevos conceptos que reflejen y den cuenta —con el apoyo de significados renovados— de esa nueva realidad económica y laboral. Si bien son varios los términos que han empezado a usarse, a modo de ejemplo se pueden mencionar dos: “aprendizaje permanente” y “desarrollo de capacidades” (o “skills development”).

A continuación se hará un esbozo del contenido y los alcances de algunos de los términos señalados. Para empezar, se mostrará una definición básica del significado y los alcances de las categorías “formación profesional” y “educación técnica”. El propósito no es presentar un desarrollo teórico de los enfoques y conceptos subyacentes, sino establecer definiciones básicas que orienten el debate sobre la problemática de la formación técnica y la capacitación laboral en el Perú.

1.1.1 Concepto de “formación profesional”

Como bien han señalado algunos autores —aludiendo a la polisemia que caracteriza al término—, el concepto de “formación profesional” resulta ser “ambiguo y difuso” (Ducci 1983: 15). La amplitud de su significado deviene también del hecho de que esta categoría conceptual ha evolucionado a lo largo del tiempo.

En gran medida, el término “formación profesional” se ha visto influenciado por las definiciones establecidas en la normatividad internacional, campo en el que los instrumentos legales desarrollados por la OIT han sido uno de los principales referentes. Desde la década de 1920 este organismo ha promovido una serie de recomendaciones y convenios que han renovado el contenido y los alcances de la “formación profesional”.

En significado genérico, formación profesional es toda actividad educativa que tiene por objeto desarrollar en las personas las capacidades o competencias necesarias para el desempeño productivo y satisfactorio de una ocupación profesional. En significado específico, formación profesional es la actividad encaminada a desarrollar el íntegro de las competencias necesarias para el desempeño de la totalidad de funciones y tareas típicas de una ocupación profesional (Castro 1999: 23-24).

El término “formación profesional” aludía originalmente a la transmisión ordenada y sistemática de habilidades y destrezas, así como de conocimientos tecnológicos, para el desempeño en ocupaciones calificadas y semicalificadas (CINTERFOR 1996: 6).

Con el transcurso de los años se pasó de una definición “restringida” al ámbito de la calificación laboral a una más integral y de mayor complejidad, que tiene en cuenta otras dimensiones vinculadas con una nueva cultura del trabajo y la producción, en la perspectiva de un proceso de formación continua (CINTERFOR 1996: 6). Así, la formación profesional quedó definida como una actividad cuyo objeto es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria (Conferencia Internacional del Trabajo 1975a).

De ahí que la definición haya acabado por tener un sentido amplio y flexible, al considerar como formación profesional todos los modos de formación que posibiliten adquirir o desarrollar conocimientos técnicos y profesionales, sea en la escuela o en el lugar de trabajo.

La amplitud y el desarrollo de su significado han llevado a algunos autores a hacer una distinción entre dos acepciones o niveles del concepto: uno genérico y otro específico.

Debe tenerse en cuenta que existen además denominaciones que especifican las distintas modalidades de formación profesional históricamente registradas. Teniendo como referentes los modelos desarrollados en la Unión Europea y España, algunas de esas modalidades son la “formación profesional inicial”, orientada a alumnos sin experiencia laboral previa, que incluye la enseñanza técnica profesional y los sistemas de aprendizaje; la “formación en alternancia”, que se produce a cualquier nivel e incluye periodos estructurados de formación en una empresa y en un centro de formación profesional; la “formación continua”, que se imparte a los trabajadores ocupados, bien en la administración pública, bien en la actividad privada (aunque también a desocupados y trabajadores con dificultades de inserción laboral); y la “formación abierta” y “a distancia”, “formación dual” basada en el aprendizaje —de hecho, una de las más antiguas y tradicionales— como modalidad de adquisición de una calificación a través de una relación contractual en situación real de trabajo, bajo las instrucciones de un empleador o trabajador experimentado.

La evolución del concepto de formación profesional ha relativizado la diferenciación entre educación e instrucción, y la separación entre formación humana y formación para el trabajo. Desde la nueva perspectiva, la formación profesional es “el proceso educativo que, sobre la base de una educación general, comprende el estudio de tecnologías y ciencias conexas, así como el aprendizaje de conocimientos teóricos y prácticos especializados, relativos al ejercicio de determinadas ocupaciones profesionales de alguno de los sectores de la actividad económica y social” (Castro 1999: 23).

En sus orígenes, la formación profesional fue concebida como la modalidad formativa que permite adquirir o desarrollar (en la escuela o en el lugar de trabajo) conocimientos técnicos y profesionales (Conferencia Internacional del Trabajo 1939b).

En una siguiente etapa —aunque dentro de la misma perspectiva—, la formación deja de ser vista como fin en sí misma y pasa a ser concebida como una herramienta o medio orientado no solo al empleo sino también al desarrollo de capacidades y aptitudes más amplias (Conferencia Internacional del Trabajo 1962).

Sin embargo, con la Recomendación 117 la OIT asume plenamente el concepto (ahora considerado tradicional) de formación profesional, entendida como las actividades de capacitación para el empleo de nivel operativo —excluyendo la calificación para desempeñar puestos de dirección—.

En 1975 se introduce un énfasis en el entorno y se la vincula con las restantes formas de educación. La formación, en ese sentido, no se orienta exclusivamente a lo productivo y laboral, sino también al medio social ampliamente considerado (Conferencia Internacional del Trabajo 1975a), que marca un hito en la evolución de este concepto de formación profesional.

Desde ese momento, la definición de los objetivos de la formación profesional comprende una dimensión humana y social: ahora “se asigna al hombre el papel fundamental en las relaciones con su medio de trabajo, papel activo y crítico que enfatiza la capacidad creadora del trabajador” (Ducci 1979: 98). La formación profesional abarca, así, la calificación en las ocupaciones de todas las esferas de la vida social, económica y cultural, y en todos los niveles de calificación profesional y de responsabilidad.

La Resolución de la OIT sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos (Conferencia Internacional del Trabajo 2000b) introdujo algunos elementos interesantes: a) los beneficiarios de la formación profesional no solo son los trabajadores y las empresas, sino la economía y la sociedad en su conjunto; y, b) la formación profesional pone de relieve algunos valores fundamentales como la equidad, la igualdad de género, la no discriminación, la responsabilidad social y la participación.

El discurso predominante en la actualidad plantea como uno de los principales roles de la formación profesional la mejora de la empleabilidad de los trabajadores.³ Al mismo tiempo, asume el enfoque por competencias y plantea que la

3 *La Recomendación 195 de la OIT sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos define empleabilidad como: “las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a los cambios tecnológicos, de empleo o de condiciones en el mercado de trabajo” (Conferencia Internacional del Trabajo 2004).*

formación no debe ser vista solo como calificación laboral sino también como el desarrollo de competencias para adaptarse a una variedad de situaciones laborales y áreas de ocupación. Adicionalmente, la concibe como parte de un proceso permanente de formación a lo largo de toda la vida de las personas (Conferencia Internacional del Trabajo 2008).

Esta concepción ha puesto en evidencia la dimensión y utilidad social de la formación profesional (Conferencia Internacional del Trabajo 2000a). Y si bien existe el reconocimiento de que aquélla forma parte de las relaciones laborales —y que es materia de negociación—, ello ha dado cabida a mirar a la formación profesional como una responsabilidad de distintos actores, y no solo de las empresas y los trabajadores.⁴

También se ha enfatizado el vínculo que existe entre la formación profesional y los procesos de transferencia, innovación y desarrollo de tecnología, debido a que la aplicación de nuevos conocimientos a la producción otorga ventajas competitivas en la economía globalizada, obligando a un aprendizaje permanente.

Esta vinculación con la innovación tecnológica y el aprendizaje permanente ha generado en los sectores productivos una atención especial a la educación básica de los trabajadores, con el fin de que tengan las habilidades comunicativas y las capacidades intelectuales para comprender, asimilar y aplicar las innovaciones.

En ese sentido, la formación profesional, además de ser concebida como una actividad de tipo educativo orientada a proporcionar conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para desempeñarse en el mercado de trabajo (sea en un puesto determinado, sea en una ocupación o en un área profesional), es vista como una actividad vinculada a los procesos de transferencia, innovación y desarrollo de tecnología. Se trata de una perspectiva planteada por distintos estudios

4 *Pedro Weinberg ha señalado que el concepto de empleabilidad encierra una dimensión social y una responsabilidad colectiva. En ese sentido, no debe ser concebido como un asunto meramente individual, sino como algo que concierne al conjunto de la sociedad. Ello es así porque la empleabilidad está estrechamente vinculada a la estructura de oportunidades generada en tres ámbitos de la sociedad: el Estado, el mercado y la familia (Weinberg 2004).*

y documentos que enfatizan la importancia de la formación de los recursos humanos, derivada a su vez de la convicción de que la educación y el conocimiento constituyen el eje de la transformación productiva y la equidad social (CEPAL y OREALC 1992).

Bajo esta influencia, y en el contexto de la nueva “sociedad del conocimiento”, la educación y la formación profesional han empezado a ser concebidas como un derecho humano y, al mismo tiempo, como un requisito para el acceso a un empleo de calidad (CINTERFOR 2001). Uno de los acuerdos de la 88.ª Reunión de la Conferencia General de la OIT indicaba que la formación y la educación son la piedra angular de un trabajo decente (Conferencia Internacional del Trabajo 2000b). En ese sentido, se ha señalado que el concepto de trabajo decente tiende a poner de relieve la importancia de los derechos al trabajo y a la calidad de las condiciones de ese trabajo.⁵

Como se ha indicado, al enfatizar el vínculo estrecho entre trabajo decente y formación:

El trabajo decente no puede ser sino el trabajo en cantidad y calidad suficientes, apropiadas, dignas y justas, lo que incluye el respeto de los derechos, ingresos y condiciones de trabajo satisfactorias, protección social y un contexto de libertad sindical y diálogo social. Por su parte, si la formación es uno de los derechos humanos y además constituye un requisito fundamental para el acceso al empleo de calidad, necesariamente, es parte esencial del trabajo decente (Abdala 2005: 210-211).

5 Según la acepción que se le dio al término “trabajo decente” en la primera utilización expresa y formal de la OIT (en la Memoria del Director General a la Conferencia Internacional del Trabajo de 1999), éste quedó definido como el trabajo productivo realizado en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad, que supone la protección laboral y social de los derechos del trabajo y que implica una remuneración adecuada (Ermida 2001: 11).

Lo que lleva a concluir que, en suma, “no hay trabajo decente posible sin formación adecuada. Y del mismo modo que ésta es condición y componente de aquél, un trabajo decente es también un ámbito en el cual se desarrolla la formación continua, la actualización y la recalificación” (Abdala 2005: 211).

En la sesión final de la XXXV Reunión de la Comisión Técnica de CINTERFOR se propuso el uso del sugestivo concepto de “formación decente” (Reunión de la Comisión Técnica de CINTERFOR 2001). En ese evento se señaló que, si bien quedaba pendiente el desarrollo de los contenidos del término, estaba claro que el concepto aludía a la idea de una educación y formación de cobertura amplia, pertinente, de calidad, flexible, polivalente, equitativa, que promocióne la igualdad y que establezca puentes de ida y vuelta entre la educación, la formación profesional y el trabajo a lo largo de toda la vida.

1.1.2 Educación técnica y formación profesional

A partir de la década de 1990, la tendencia predominante ha apuntado a hacer uso del término “educación técnica y formación profesional” (“Technical and Vocational Education and Training”, TVET en inglés). La idea de juntar ambas modalidades formativas ha respondido al interés y la preferencia por una conceptualización amplia y flexible que aluda a las distintas modalidades de educación y formación orientadas a la preparación de la persona para su desempeño en la vida laboral y social.

Desde esa perspectiva, la definición más general y aceptada —planteada desde organismos como OIT y UNESCO-UNEVOC— señala que el término compuesto hace referencia a los distintos tipos de formación y enseñanzas dirigidas a preparar para una profesión y, eventualmente, para profesiones conexas en un sector profesional determinado.

Este tipo de educación incluye tanto el desarrollo inicial de calificaciones (como la que proporciona la capacitación técnica a los jóvenes para ingresar al mercado

laboral), como aquellas formas de recalificación o calificación incremental (como la que pudieran recibir trabajadores o personas desocupadas o económicamente inactivas).

La educación académica o general es típicamente escolarizada y está diseñada para brindar a los alumnos un conocimiento más profundo sobre determinadas materias, especialmente —pero no necesariamente— para prepararlos con el fin de que puedan continuar una educación del mismo nivel o un nivel superior.

La educación “prevocacional” se define por estar principalmente diseñada para introducir a los alumnos en el mundo del trabajo y prepararlos para entrar a programas de educación técnica o vocacional. La conclusión de esa modalidad educativa no proporciona una calificación para el desempeño en el mercado laboral.

En lo que concierne a la educación “técnica vocacional”, está diseñada para que los alumnos adquieran destrezas y conocimientos prácticos que les permitan acceder a determinadas ocupaciones u oficios o grupos de ocupaciones u oficios. La terminación de esa modalidad de programas normalmente posibilita acceder a una calificación técnica reconocida por las autoridades u organismos competentes del país.

El concepto de “educación vocacional”, a su turno, tiene sus raíces en las propuestas pedagógicas impulsadas desde países anglosajones que surgieron como una corriente crítica a lo que se consideraba una falta de adaptación de la escuela al mundo profesional y una desconexión con otros aspectos de la vida de las personas (Rodríguez Diéguez 2008: 126). Como tal, puede ser definida como “el esfuerzo comunitario dirigido a ayudar a las personas, jóvenes y adultos, a prepararse mejor para el trabajo, adquiriendo las destrezas que les permitan cambiar al ritmo al que lo hace la sociedad, de tal modo que el trabajo —remunerado o no— se vuelva más significativo y satisfactorio dentro de su global estilo de vida” (Hoyt 1974). La “educación vocacional” se caracterizó —al menos en sus inicios— por buscar un vínculo entre la educación y el mundo del trabajo, ser aplicable a todas las personas en todos los medios educativos y proponer un involucramiento participativo

del sistema educativo en la comunidad y su entorno social (Rodríguez Diéguez 2008: 128).

La educación y la capacitación técnica constituyen un tema clave en la agenda de la UNESCO y la OIT. Ambas organizaciones han adoptado desde hace unos años un enfoque que concibe a estas modalidades formativas como inseparables de la educación básica formal.

Como bien se ha señalado, las fronteras entre ambos tipos de formación —la capacitación técnica y la educación básica— se han ido borrando. Lo mismo ha ocurrido incluso con la división entre educación técnica —el componente más ligado a la educación formal— y la capacitación —el más vinculado al mercado laboral—.

También la distinción entre formación académica y capacitación técnica —dentro de la modalidad de educación vocacional— resulta borrosa, dado que los alumnos practicantes no solo requieren de destrezas aplicables al trabajo, sino también de conocimiento de base que les permitirá adaptarse conforme van cambiando los productos y los métodos de producción (UNESCO 2006: 7).

1.1.3 Aprendizaje a lo largo de la vida

Para hacer frente a los retos del siglo XXI, la Comisión Delors de la UNESCO considera en su informe (Delors 1996) que sería indispensable asignar nuevos objetivos a la educación, aportando el concepto de “educación a lo largo de la vida” basado en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

El aprender a hacer, pertinente en esta parte del estudio, se refiere a “adquirir” no solo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que

capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.

El concepto ha sido asumido en forma generalizada en los años 90 por los países desarrollados. En una reunión en París convocada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los ministros de Empleo de esos países establecieron cuatro recomendaciones para lograr afianzar la estrategia basada en el “aprendizaje para toda la vida” (Tuijnman 1996: 41-42):

- > Impulsar esquemas de educación y capacitación de los individuos a lo largo de toda su vida, mediante la mejora del acceso a la educación básica, el fortalecimiento de los centros de capacitación y el apoyo al desarrollo de otras modalidades de aprendizaje formal o informal.
- > Promover la vinculación entre la capacitación y el empleo, mejorando los mecanismos de evaluación y certificación de competencias adquiridas en los sistemas formales o informales.
- > Reconsiderar las funciones y responsabilidades de los distintos actores que participan en la provisión de servicios de capacitación y formación —incluyendo las del Estado—.
- > Establecer incentivos para la inversión eficiente en alternativas de capacitación y formación continua.

La Recomendación 195 de la OIT establecía la conveniencia de desarrollar sistemas de calificación que facilitaran el “aprendizaje para toda la vida” y el reconocimiento de las calificaciones previamente adquiridas (Conferencia Internacional del Trabajo 2004).

El concepto de “aprendizaje permanente” también cuestiona la distinción radical entre una educación formal y una no formal.

Sin embargo, en la práctica, lograr una articulación entre educación formal y no formal ha implicado una serie de problemas. Como bien señala Claudia Jacinto, “no siempre ha resultado fácil articularla, ya que suelen implicar diferentes códigos, estructuras, contenidos y procedimientos. La incorporación de estrategias no-formales eficaces para el mejoramiento de los logros educacionales de los niños, y la certificación y acreditación de competencias adquiridas en la formación para el trabajo de jóvenes desfavorecidos, continúan siendo uno de los grandes desafíos” (Jacinto 1999: 175).

1.1.4 Concepto de desarrollo de capacidades

En los últimos años han surgido algunas iniciativas que proponen el uso del término “desarrollo de capacidades” o “*skills development*” (Walther y Krönner 2008). El enfoque que está detrás reconoce, en la misma línea de lo que ya se ha señalado, que los recientes cambios en la organización del trabajo y los mercados laborales han vuelto obsoleta la distinción tradicional entre “educación” y “capacitación técnica”.

Detrás de la propuesta de su incorporación subyace la intención de enfatizar a un grado aun mayor la amplitud de situaciones, modalidades y fuentes generadoras del desarrollo de habilidades y competencias útiles para la vida productiva y social de las personas.

El término *desarrollo de capacidades* busca proponer un concepto más integral que haga referencia a un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Desde esa perspectiva, la distinción entre educación y capacitación técnica se diluye en un *continuum* que adopta diferentes formas de acuerdo con la etapa y sus particulares objetivos.

Ha quedado claro que el uso de la terminología entre las agencias de cooperación y desarrollo revela la existencia de una heterogeneidad de términos y conceptos que buscan hacer referencia a las distintas formas de educación y capacitación orientadas al trabajo. Así, por ejemplo, mientras la Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ) sigue la tradición alemana y suiza de apoyo al desarrollo de lo

que se denomina “*technical and vocational education and training*” (TVET), la United States Agency for International Development (USAID), por su parte, emplea el término más general de “desarrollo de la fuerza de trabajo” para aludir a ese tipo de formación. En cambio, el Department for International Development (DFID) hace referencia a la “*post-primary education*” —en parte debido a sus prioridades de apoyo a la educación primaria (King 2008)—.

Como se ha señalado, el uso del término desarrollo de capacidades responde principalmente al desarrollo de enfoques gestados desde la cooperación internacional. En particular, es la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE) la entidad que lo ha hecho suyo, aunque con una precisión que deja en claro el énfasis sobre el componente técnico: *desarrollo de capacidades vocacionales* (COSUDE 2001).

Teniendo como marco esta definición, COSUDE indica la prioridad de sus intervenciones señalando como su principal población beneficiaria a “los más pobres” y “los más vulnerables”, particularmente jóvenes y mujeres, y población rural. Esta agencia apunta como objetivo el logro de un sistema de enseñanza “eficiente, flexible y orientado a las necesidades locales”, que promueva el desarrollo de las competencias como un proceso a lo largo de la vida de las personas.

1.2 TEMAS CLAVE EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Las transformaciones estructurales de los últimos veinte años —derivadas de la globalización de la economía mundial, los cambios en los patrones de producción y organización del trabajo, y los procesos de reforma del Estado— configuraron un nuevo escenario de los sistemas de educación y formación para el trabajo.

A continuación se presentan algunos temas que resultan claves para entender la problemática y los desafíos que enfrenta, en ese nuevo escenario, la formación para el trabajo en países como el Perú.

Para empezar, se hace un recuento de las principales tendencias mundiales en la educación técnica y la formación profesional. Y, seguidamente, se delinear los rasgos básicos del enfoque de competencia laboral y su impacto sobre la educación técnica y la formación profesional.

1.2.1 Tendencias en la oferta de educación técnica y formación profesional

Como se ha señalado, durante las últimas décadas se han producido algunos cambios importantes en la orientación y la provisión de la oferta de educación técnica y formación profesional. Si bien estos cambios son diversos y abarcan cuestiones de distinto orden, han estado ligados principalmente a ocho tendencias. A continuación se revisa brevemente en qué consiste cada una de ellas.

a. **Un mayor vínculo entre sistema de educación y formación profesional, y necesidades del aparato productivo y las empresas**

Las transformaciones económicas antes descritas fueron acompañadas de nuevas exigencias del mercado laboral en lo que concierne al requerimiento de mano de obra calificada. Esto puso en evidencia el desfase existente entre el sistema educativo —en general— y los requerimientos de las unidades productivas y los empleadores.

A partir de la década de 1990 se hizo notoria la prevaleciente falta de vinculación entre las instituciones de formación técnica y la realidad productiva de su entorno. Los diagnósticos realizados coinciden en señalar la existencia de una disociación entre la oferta de competencias laborales de los trabajadores, obtenidas a través de los cursos y carreras cortas técnicas, y la demanda de trabajo de las empresas. Este problema se traduce en la escasa pertinencia de los cursos ofrecidos y la ingente cantidad de jóvenes que egresaban de las instituciones de formación para desempeñarse en actividades para las que no fueron capacitados, con lo que se incrementaron las cifras del subempleo profesional.

b. **Una mayor relación entre educación formal y no formal**

Durante las últimas décadas se ha consolidado un amplio acuerdo respecto de la necesidad de lograr un mayor vínculo entre la educación formal y la educación no formal. Esta apuesta implica, por un lado, reconocer la importancia de otros agentes educativos —además de la escuela—, así como la necesidad de construir consensos y coordinar acciones entre sectores y agentes diversos.

Tradicionalmente, la educación privilegió la formación y capacitación formales; vale decir, aquellos programas educativos estructurados que son reconocidos por el sistema educativo formal y que conducen a la obtención de certificados oficiales. Las nuevas tendencias reconocen que tanto la educación formal como la informal pueden constituir valiosas fuentes de formación y aprendizaje. De ahí que hoy en día se propugne que el sistema de formación profesional comprenda modalidades de ese tipo.

También implica reconocer como válida la formación y capacitación informales que comprenden el aprendizaje no estructurado, impartido de modo práctico en el hogar, la comunidad o el centro laboral (Banco Mundial 2003: 3).

Hoy en día se reconoce la necesidad de establecer “puentes” que sirvan de equivalencias entre los distintos niveles de la educación formal, la educación no-formal y las competencias adquiridas en el trabajo. La falta de esas equivalencias con la educación formal constituye uno de los problemas para la formación y capacitación de jóvenes.

Esta desarticulación se manifiesta en que los jóvenes que acceden a cursos de formación profesional no disponen de vías de reconocimiento y de continuidad en la educación formal. Es decir, el problema central se plantea en el ámbito de las equivalencias, la certificación y la creación de mecanismos que permitan reconocer las diferentes experiencias de formación y de vida laboral (Jacinto 1999: 169).

c. **Programas de capacitación técnica y formación profesional focalizados**

Otro cambio importante operado en la oferta de educación técnica y formación profesional ha consistido en el desarrollo de estrategias focalizadas, generalmente de acuerdo con diseños metodológicos que buscan evaluar el impacto de la capacitación sobre grupos específicos, en función de sus necesidades de formación, su ubicación frente al mercado laboral y sus características sociales y culturales.

Para que la focalización de la asistencia formativa tuviera efecto, los objetivos de la formación debían estar claramente definidos. Ello suponía lograr que las habilidades enseñadas fueran rápidamente absorbidas por el empleo, en la medida en que la formación en sí misma no genera empleo (De Moura y Verdisco 2002). Ello es así porque si bien la educación técnica y la capacitación pueden jugar un rol importante en la atención de las necesidades de jóvenes pobres, desempleados y con bajos niveles educativos, se requiere la existencia de crecientes oportunidades de empleo en la economía (Middleton, Ziderman y Adams 1993: 114).

d. **Atención a sectores tradicionalmente excluidos**

Las instituciones de formación profesional han sido históricamente concebidas para atender sobre todo a aquellos grupos de trabajadores ubicados en el sector formal de la economía. Solo a partir de la década de 1970 se registra una suerte de “viraje hacia lo social” y aparecen programas específicos dirigidos a la población en desventaja, ubicada en el sector informal urbano o en las zonas rurales (Jacinto 1999: 104).

Por eso, a partir de los años noventa empiezan a diseñarse y llevarse a cabo en la región programas de capacitación técnica orientados a incrementar la “empleabilidad” de grupos que antes no habían sido tenidos en cuenta por el sistema de formación profesional tradicional: jóvenes de sectores populares urbanos, jóvenes rurales, o mujeres jóvenes jefas de hogar, entre otros (CINTERFOR 2006: 24).

e. Formación profesional vinculada a estrategias más amplias de empleo y desarrollo

En el marco de la descentralización política realizada en los países de la región —que otorga una mayor capacidad de decisión a los gobiernos subnacionales—, la formación profesional y capacitación laboral ha sido considerada como una pieza clave de los procesos locales y regionales de desarrollo. La importancia de este tipo de educación aparece en los diagnósticos de problemas y necesidades de las jurisdicciones respectivas, y constituye una herramienta de las políticas de desarrollo económico y social. La inserción de las estrategias de formación profesional y capacitación laboral en perspectivas de desarrollo local contribuye a que la acción educativa alcance una mayor pertinencia y, por tanto, también una mayor efectividad:

El desarrollo local es un espacio en el cual están apareciendo oportunidades de desarrollar estrategias tendientes a la formación profesional y el empleo juvenil. Cuando se consideran las especificidades que desde los puntos de vista económico, productivo, social, cultural e institucional caracterizan a un territorio, es posible diseñar acciones que, si bien pueden estar explícitamente orientadas a los jóvenes, las inscriben en el contexto de estrategias más generales, como el desarrollo económico y social de una comunidad y su territorio, o el de cadenas productivas y de agregación de valor existentes en el mismo territorio. Ello dota no solo de una mayor pertinencia a dichas acciones, programas o proyectos, sino que adquieren una cuota aparte de mayor sentido, tanto para la comunidad en general como para los propios jóvenes (CINTERFOR 2006: 24-25).

f. Flexibilidad de los sistemas educativos y las instituciones de formación

Como ha señalado un informe del Banco Mundial (BM) de inicios de la presente década, otro de los cambios en los sistemas educativos ha consistido

en la mayor flexibilidad que muestran las instituciones de formación, incluyendo las de nivel técnico y terciario.

Por otro lado, los establecimientos de educación formal están incorporando nuevas modalidades de aprendizaje y formación, con la finalidad de hacer más accesible la educación presencial.

g. **Creciente prioridad al componente de calidad de la formación técnica**

Las transformaciones ocurridas durante los años noventa llevaron a la mayor parte de los países latinoamericanos a emprender reformas de sus sistemas educativos orientadas a la descentralización de la educación, la ampliación de la cobertura de la educación básica, cambios curriculares, el desarrollo de instrumentos de evaluación de logros educacionales, la capacitación docente en servicio y el otorgamiento de mayor autonomía a las escuelas (Jacinto 1999).

Estas iniciativas iban en concordancia con lo establecido en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien (Tailandia), que declaró la necesidad de garantizar a niños y niñas el acceso a la escuela y la posibilidad de terminación de la primaria (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos 1990).

Los diagnósticos de partida —que cuestionaban seriamente la pertinencia, la calidad y la equidad de los sistemas educativos— no dejaban duda alguna respecto de la situación crítica de éstos.

Es desde esos años cuando se consolida una tendencia a dar prioridad al logro de la calidad educativa. Al mismo tiempo, ganan terreno los enfoques que propugnaban la necesidad de establecer mecanismos de evaluación. Se trataba de contar con “sistemas de aseguramiento” de la calidad basados en la información: “Los sistemas de aseguramiento de la calidad deben también facilitar el acceso a la información sobre el desempeño de los proveedores de servicios de aprendizaje y sus ofertas” (Banco Mundial 2003:

74). La idea que está detrás es que las familias y los estudiantes —como “consumidores” del servicio— contarán así con mayores elementos para una adecuada toma de decisiones.

Esta corriente involucró al sistema educativo en su conjunto, incluyendo las modalidades de la educación técnica y vocacional, así como a las instituciones de formación profesional. En esa misma línea, en los últimos años el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional ha propuesto un enfoque “integrado” de la formación profesional basado en tres principios: calidad, pertinencia y equidad (CINTERFOR 2006).

La calidad de la formación técnica y profesional se expresa en el mejoramiento de las condiciones de empleabilidad de los egresados, en el desempeño de los trabajadores sobre la base de las competencias adquiridas o desarrolladas, y en el incremento de la productividad de las empresas.

- h. [La introducción del enfoque de competencias en la formación profesional](#)
Debe señalarse que las nuevas corrientes en la educación técnica y formación profesional involucraron cambios en el contenido de la formación y las metodologías de enseñanza.

A la base de estos cambios está la fuerte influencia que, desde los años 90, ejerció la predominancia del llamado enfoque de competencia laboral, que tiene estrecha relación con la calidad de la formación.

En términos generales la competencia es la capacidad para la realización eficiente y eficaz de actividades o propósitos concretos; aplicado el concepto a la actividad laboral, la competencia laboral es expresión de la aplicación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores concurrentes al desempeño de tareas o funciones productivas.

En consecuencia, el objetivo educativo de la formación es el aprendizaje de competencias previamente identificadas en la actividad productiva. Ya a inicios de la presente década se planteaba como uno de los principales mecanismos de aseguramiento de la calidad, la certificación de las competencias adquiridas bajo diversas modalidades.

En segundo lugar, la aplicación del enfoque de competencias al diseño curricular de la formación profesional y técnica implicó importantes cambios:

Como parte de las reformas dadas en la última década, el concepto de competencias pasó a estar en la agenda nacional de educación, en la forma de educación basada en la competencia (CBE), educación basada en competencias estándares (CSBE), o formación basada en la competencia (CBT). Estos programas tienen la intención solo de reconocer y certificar las competencias obtenidas durante el proceso de formación, pero también de capitalizar las habilidades obtenidas en otras esferas, como en el ambiente profesional. Esto implica múltiples transformaciones en el sistema de formación: en el currículo, en el modelo administrativo, y en la formación del personal involucrado: instructores, facilitadores, maestros, técnicos y supervisores [...] Cada administración educativa define el concepto en base a ciertas características especiales (Briascó 2010: 64).

En los últimos años ha ganado terreno la propuesta de desarrollar sistemas de certificación del aprendizaje. Lo que supone definir y establecer estándares de competencias a partir de un grupo de indicadores universalmente reconocidos, mediante los cuales se pueda evaluar toda clase de aprendizaje. De ese modo, se trata de avanzar en el reconocimiento de estándares ocupacionales y de capacitación para la formación y capacitación vocacional (Banco Mundial 2003: 70).

1.2.2 El enfoque de competencias y su impacto en la educación técnica y formación profesional

Los sistemas de educación y formación para el trabajo se han visto influenciados por el surgimiento del enfoque de competencia laboral. Como ya se ha señalado, este enfoque surgió por la necesidad de que la educación y la formación de recursos humanos respondan y se adapten en forma competitiva a los cambios experimentados en la economía, la estructura productiva y el mundo del trabajo (CINTERFOR 1997: 1).

Los desarrollos teóricos relacionados con el concepto de competencia laboral han sido importantes y ampliamente difundidos, sobre todo a partir de la década de 1990. Existe consenso en torno a la idea de que, a pesar de su heterogeneidad de significados, el concepto resulta relevante para el debate actual sobre las calificaciones. Se ha señalado, en ese sentido, que “el mundo del conocimiento” no basta: es necesaria “la competencia” (Mulder 2007: 15).

A partir del enfoque de competencia laboral se han llevado a cabo importantes cambios tanto en el ámbito de las empresas y la organización del trabajo, como en los sistemas de educación y capacitación laboral. A este último nivel, ha servido de base para una serie de reformas que han dado lugar a la educación basada en competencias (*competency-based education*), la capacitación basada en competencias (*competency-based training*) y la educación basada en estándares de competencia (*competency standards-based education*) (Briasco 2010: 64).

Son varias las definiciones del concepto “competencia laboral”. Así, por ejemplo, se lo ha definido como “la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no solo a través de la instrucción, sino también —y en gran medida— mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo” (Ducci 1997: 20).

Otra definición señala que la competencia supone una “combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado

y oportuno en diversos contextos” (Irigoin y Vargas 2002). Como se deduce de las definiciones recién expuestas, el concepto contiene tres elementos clave: en primer lugar, recupera el principio de “aprender haciendo”, y resalta la centralidad de la práctica del oficio en un ambiente real de trabajo; segundo, tiene como un elemento clave la flexibilidad y la capacidad de adaptación; y, finalmente, reconoce la importancia de la interacción de distintos tipos de habilidades, aptitudes y conocimientos involucrados y puestos en juego en el proceso laboral y productivo.

Existe una gran cantidad de clasificaciones de tipos de competencia, que responden a los distintos desarrollos conceptuales y las variadas necesidades y realidades tanto de los países como de las organizaciones y las empresas.

A modo de ejemplo, se puede mencionar la clasificación establecida por el sistema mexicano de normalización y certificación de competencia laboral que distingue entre competencias básicas (relacionadas con la lectoescritura, la aritmética, etcétera), las competencias genéricas o transversales (como el trabajo en equipo y la comunicación), y las competencias específicas (las que corresponden a un cargo o puesto de trabajo determinado).

Por otro lado, mientras que el sistema francés reconoce solo dos tipos de competencias (las profesionales y las sociales, estas últimas relacionadas con el saber ser y el aprender a ser), existen otras clasificaciones más extensas y detalladas.

Naciones Unidas propone hasta doce “indicadores de comportamiento” asociados a las competencias: los valores centrales (que hacen referencia a los valores y la ética), las competencias centrales (la comunicación, el trabajo en equipo y la capacidad de planificación), la responsabilidad y capacidad de rendir cuentas, la orientación de servicio al cliente, la creatividad, el interés por la tecnología, el compromiso con el aprendizaje continuo, las competencias de gestión (que incluyen el liderazgo), la capacidad de empoderar a otros, la capacidad de gerenciar el desempeño, la capacidad de generar confianza y la capacidad de juicio en la toma de decisiones (Irigoin y Vargas 2002).

Tomando como referencia la diferenciación del grado de complejidad de las ocupaciones, se han desarrollado diversas clasificaciones de los niveles de competencias. Los criterios para establecer los distintos niveles se sustentan en algunas variables como el carácter rutinario o no de la ocupación, el contenido y la complejidad de los conocimientos aplicados, el poder discrecional sobre el trabajo de otros, el nivel de responsabilidad, el ambiente laboral, entre otras.

Las clasificaciones son variadas. Se puede mencionar el caso del Sistema de Calificaciones Vocacionales Nacionales (*National Vocational Qualifications*, NVQ) de Inglaterra. Esta clasificación plantea cinco niveles: el 1 abarca ocupaciones rutinarias y predecibles; el 2, ocupaciones en las que se aplican conocimientos en una amplia e importante gama de actividades laborales; el 3, ocupaciones que comprenden actividades laborales variadas, desempeñadas en diferentes contextos, y con un alto grado de responsabilidad y autonomía; el 4, ocupaciones que implican el desarrollo de actividades complejas desempeñadas en una amplia variedad de contextos, con injerencia sobre el trabajo de otros, y con un alto grado de responsabilidad y autonomía; y, finalmente, el nivel 5 está compuesto por ocupaciones que suponen la aplicación de una amplia gama de principios fundamentales y técnicas complejas en una también amplia variedad de contextos, con gran autonomía y con responsabilidad sobre la asignación de recursos, el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación (Irigoin y Vargas 2002).

Sin embargo, más allá de las diferencias entre las clasificaciones, existe consenso en que las exigencias del inestable entorno económico y el cambiante mundo del trabajo demandan la necesidad de promover las competencias laborales mediante una formación continua que desarrolle la empleabilidad de las personas; vale decir, que facilite el empleo recurrente a lo largo de sus vidas activas (Ducci 1997: 17-18).

Desde la oferta educativa, ello supone una serie de cambios en la manera de proveer esa formación y la adopción de nuevos modelos de gestión institucional para la introducción de un currículo basado en competencias (Briasco y Vargas 2002). Precisamente, en un reciente trabajo de Vargas se da cuenta —en forma

exhaustiva— de cómo el enfoque de competencia laboral ha ido transformando el sistema de formación profesional y capacitación laboral en los últimos años en América Latina (Vargas 2010).

Para que el enfoque de competencia laboral constituya el eje de las políticas y los sistemas de educación y formación profesional, se necesita llevar a cabo previamente una etapa de la normalización; esto es, el establecimiento de un código que identifique, construya y certifique la competencia laboral (Ducci 1997: 21).

El proceso de identificación de competencias —realizado con participación de productores y trabajadores— busca describir y analizar en forma pormenorizada el desempeño del trabajador para identificar los conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y otros requerimientos necesarios para un desempeño satisfactorio. Los métodos más difundidos para la identificación de competencias son tres: el análisis ocupacional (en sus versiones DACUM, AMOD, SCID), el análisis funcional y el análisis constructivista.

La etapa siguiente a la identificación de competencias es su normalización o estandarización. Ese proceso se realiza a través del establecimiento de un estándar o norma de competencia. Esta norma es la especificación de una capacidad laboral que debe incluir al menos cinco elementos: la descripción del logro laboral, los criterios para evaluar la calidad de éste, las evidencias del logro del desempeño, los conocimientos aplicados y el ámbito en el cual se llevó a cabo (Irigoin y Vargas 2002).

La etapa final corresponde a la evaluación y la certificación de la competencia. La evaluación es definida como el “proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño laboral de una trabajadora o trabajador con el propósito de formarse un juicio sobre su competencia a partir de un referente estandarizado e identificar aquellas áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas mediante capacitación para alcanzar el nivel de competencia requerido” (Irigoin y Vargas 2002).

La certificación, en cambio, es “el reconocimiento público, formal y temporal de la capacidad laboral demostrada por una trabajadora o trabajador, efectuado con

base en la evaluación de sus competencias en relación con una norma y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso educativo” (Irigoin y Vargas 2002). La consolidación de los procesos antes descritos —identificación, estandarización, formación y evaluación de competencias— requiere de un sistema de certificación basado en un arreglo organizacional formalmente establecido. Para que la certificación tenga valor real y práctico, debe responder al interés de los empleadores/productores y corresponder a la lógica de la acción.

1.3 CONCEPCIÓN SISTÉMICA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

Las reformas de los sistemas educativos emprendidas en América Latina durante la década de 1990, como respuesta a las transformaciones productivas y el nuevo escenario económico mundial, implicaron también cambios en la forma de proveer la educación y capacitación técnica y vocacional.

Esas reformas respondieron a ciertas concepciones sobre esa formación y han dado como resultado un nuevo marco institucional sistémico a la formación técnica y profesional y certificación de competencias.

1.3.1 Sistemas de formación profesional

¿Qué se entiende por un “sistema de formación profesional” o un “sistema de capacitación”? La siguiente es una definición adecuada porque alude a dos elementos claves (las instituciones y las normas) que conforman un sistema:

El sistema de capacitación es el conjunto de instituciones y normas involucradas en el desarrollo de habilidades de nuevos trabajadores y en la actualización de habilidades de trabajadores que ya se encuentran en la fuerza laboral. Estas instituciones y normas pueden ser regulaciones

e instituciones públicas (como el tradicional Instituto Nacional de Capacitación), o arreglos privados entre empresas, trabajadores y sindicatos o, más comúnmente, una combinación de ambos (Márquez 2002: 4-5).

La ventaja de razonar en términos de un “sistema” es que se trasciende el análisis tradicional de las políticas de formación que, como señala el autor, por lo general se concentra en la estructura, las funciones y los recursos de los institutos nacionales de capacitación. Un sistema implica, más bien, pensar en un conjunto más complejo de mecanismos institucionales y financieros para la provisión de capacitación y calificación de la fuerza laboral.

Durante las últimas décadas, los sistemas de formación profesional en el mundo estuvieron basados en las instituciones tradicionales dedicadas a esta tarea. El desarrollo de esos sistemas ha seguido patrones distintos. De Moura analiza hasta cinco modelos⁶ dejando en claro el carácter idiosincrático de la institucionalidad que los sustenta (De Moura 2002). Ello hace difícil realizar un “transplante” mecánico de un modelo de una sociedad a otra. El sistema de formación profesional depende pues fuertemente de las tradiciones y la cultura de cada país.

No obstante, en la mayoría de países de América Latina —con excepción de México y Argentina— se desarrolló un modelo de similar patrón, que se basó en los centros de formación —tipo los Servicios de Aprendizaje Industrial—, bajo la influencia del sistema dual alemán, principalmente. Los centros tienen un contacto estrecho con la industria y se financian con un impuesto a la nómina salarial de las empresas.

La creación de estas instituciones buscaba replicar al Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) en Brasil. Esto dio lugar a la modalidad de los llamados

⁶ El autor habla de los sistemas francés, estadounidense, dual germano, latinoamericano y japonés.

sistemas “S-I” en diversos países de la región (SENAI, SENA, SENAC, SENAR, SENATI, e INA, INCE, INFOTEC, INACAP) (De Moura, 2002). Tales sistemas de formación tuvieron una buena reputación y funcionaron bien por varias décadas, siendo mucho mejores que el promedio de las instituciones educativas en sus respectivos países. Los citados institutos permitieron la formación de trabajadores que fomentaron el desarrollo de los sectores modernos y el proceso de sustitución de importaciones.

De Moura ha señalado que en un inicio, cuando apenas se habían creado las instituciones de formación, los problemas se encontraban en el sector de la oferta, en la medida en que el mercado contrataba a tantos graduados como las escuelas podían producir, y las dificultades de los capacitadores consistían en hacer funcionar estas instituciones (De Moura 2002). Sin embargo, esta situación cambió cuando, a raíz de la debacle económica provocada por la crisis del petróleo en las décadas de 1970 y 1980, el panorama de la formación debió enfrentar como reto principal el equilibrio de la oferta y la demanda de capacitación.

Frente a los cambios experimentados en los distintos países —marcados por la globalización económica, el crecimiento del sector informal y las secuelas de las políticas de ajuste económico—, “la antigua institucionalidad terminó revelando carencias, tanto en términos de cobertura como de flexibilidad y pertinencia de su oferta formativa” (CINTERFOR 2000: 37).

Ante esto, la nueva tendencia que surgió como producto del desarrollo del libre mercado apuntaba a dejar de lado los sistemas de formación y a “comprar capacitaciones”. La nueva orientación que se estaría extendiendo en América Latina sería la de crear mercados sustitutos para servicios que antes eran producidos por el Estado. Esto dio lugar al llamado “enfoque de mercado”.

En un contexto en el que desaparecían los monopolios de los sistemas “S-I”, empezaron a surgir otros actores en el tema de formación (ministerios de Trabajo, las escuelas privadas, las iniciativas locales, los proveedores privados), que brindan

capacitación bajo el formato de cursos cortos y abordan temas como el control de calidad y las tecnologías de oficina.

En este nuevo escenario han ocurrido una serie de modificaciones en las modalidades de prestación de servicios públicos de formación para el empleo (Jacinto 2001: 13). El rol del Estado se ha visto transformado. Contrariamente a lo ocurrido en el pasado —década de 1980 hacia atrás—, cuando el Estado era un proveedor directo de la educación técnica y formación para el trabajo, en este nuevo escenario —y sobre todo en lo que concierne a las iniciativas orientadas hacia los sectores socialmente más desfavorecidos— el Estado cumple “un papel subsidiario, de corrección, mediante instrumentos focalizados en poblaciones o sectores específicos, de los sesgos e inequidades que resultan del funcionamiento defectuoso de los mecanismos del mercado de la formación y capacitación” (CINTERFOR 2000: 36-37).

Esta nueva situación es la respuesta de los países a las nuevas condiciones generadas por el contexto de la globalización de la economía y el advenimiento de la “sociedad del conocimiento”; respuesta que, sin embargo, estuvo influenciada por las alternativas propugnadas por los organismos de desarrollo multilateral —entre los cuales destaca el BM— que preconizaron la necesidad de cambios en las funciones del Estado y la articulación de éste con la sociedad y la economía.

Siguiendo esos nuevos principios, el Estado dejó de jugar en los países de la región un papel preponderante o exclusivo en la prestación, el financiamiento y la gestión de la formación laboral; y asumió, más bien, un rol promotor y regulador, en un contexto institucional pluralista en el que distintos tipos de entidades, principalmente del sector privado y la misma sociedad civil, participaban del sistema de educación y formación para el trabajo, utilizando ventajas comparativas y sinergias para alcanzar las metas educativas comunes de manera más eficaz y eficiente.

La multiplicidad de actores que intervenían en los procesos de capacitación y formación para el trabajo iba acompañada de la redefinición del rol del Estado y del sector público:

Se propicia la integración de múltiples actores en la formación para el trabajo y se redefinen las funciones de cada uno de ellos. En ese marco, los gobiernos nacionales asumen la función de financiamiento a terceros, control de calidad y evaluación. Aumentan las responsabilidades de los gobiernos provinciales y municipales. Se abren espacios para la participación de las empresas, las organizaciones sindicales y empresariales. Se abren también espacios de participación para las organizaciones de la sociedad civil, que participan en la prestación de servicios públicos no estatales (Foro Virtual de Empleo Juvenil 2009: 7).

Otro elemento que debe ser tomado en cuenta en este nuevo escenario institucional son los procesos de descentralización política experimentados por la mayor parte de los países de la región a partir de los años 90. Ello planteó desafíos importantes respecto del impacto sobre la calidad y la equidad de la educación y la formación profesional, y puso en juego las tensiones que implicaba ahora una mayor coordinación vertical entre gobierno central y gobiernos subnacionales.

Una de las principales consecuencias de esos cambios sobre la oferta educativa y de formación para el trabajo tiene que ver con la ruptura de la dicotomía entre los vínculos y las iniciativas provenientes de la esfera de lo público y lo privado, respectivamente (Jacinto 2001: 9-11).

Como consecuencia, se han ampliado las modalidades de asociación y articulación entre distintos tipos de actores públicos y privados que participan en el impulso de ese tipo de iniciativas.

Los nuevos arreglos y alianzas interinstitucionales muestran la tendencia hacia los programas intersectoriales y hacia una diversidad de actores que involucran al Estado, el ámbito privado, empresarial y de la sociedad civil en su conjunto.

1.3.2 Sistemas de evaluación y certificación de competencias

La globalización de la economía, aunada a las innovaciones científicas y tecnológicas, ha generado no solo relaciones distintas en la producción y distribución de bienes y servicios, sino también nuevas exigencias a las empresas que aspiran a participar en el mercado internacional, cada día más competitivo.

Estos cambios han transformado el mercado laboral en lo que concierne a la organización, forma de trabajo, estructuras y contenido de las ocupaciones y, como consecuencia, han hecho lo mismo con el perfil del trabajador.

El funcionamiento del mundo del trabajo y la formación profesional está incorporando crecientemente el mecanismo de certificación de competencias,⁷ concebido como “el reconocimiento público, formal y temporal de la capacidad laboral demostrada por un trabajador, efectuado con base en la evaluación de sus competencias en relación con una norma y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso educativo” (Irigoin y Vargas 2002: 75).

Por consiguiente, un sistema de certificación de las competencias laborales “es un arreglo organizacional formalmente establecido en el cual se lleva a cabo el ciclo de identificar, estandarizar, formar y evaluar las competencias de los trabajadores” (Irigoin y Vargas 2002: 80-81).

La calificación se entiende como el conjunto de conocimientos y capacidades, incluidos los modelos de comportamiento y las habilidades, que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y de educación/formación. Es una especie de “activo” con el que cuentan las personas y que utilizan para desempeñar determinados puestos. Se lo puede calificar como la “capacidad *potencial*

⁷ La OIT señala la necesidad de promover la portabilidad de las competencias basada “en sistemas de codificación, normalización, evaluación y certificación de competencias que posibiliten a los interlocutores sociales reconocer fácilmente los niveles de competencia en diversos sectores laborales de los mercados de trabajo nacionales, regionales o internacionales” (Conferencia Internacional del Trabajo 2008, numeral 6d).

para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto” (Mertens 1996: 61). La competencia, por su parte, se refiere solo a algunos aspectos de este acervo de conocimientos y habilidades: aquéllos que son necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada. Es la “capacidad *real* para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado” (Mertens 1996: 61-62).

El análisis ocupacional fue una de las metodologías más usadas para identificar la calificación requerida en un puesto de trabajo, y tuvo como objetivo “hacer un inventario de todas las tareas que comprendía una ocupación” (Mertens 1996: 62).

Para identificar la *competencia* se parte de los resultados y los objetivos deseados de la organización en su conjunto, que derivan en tareas, y éstas se traducen en conocimientos, habilidades y destrezas requeridas. En este caso, las tareas son concebidas como un medio *cambiante* entre el resultado y la dotación de conocimientos y habilidades del individuo. En un ambiente de continuos cambios técnicos y organizativos en las empresas, las tareas también cambian. Por su parte, los objetivos en general son menos cambiantes, aunque tienden a ser cada vez más exigentes (Mertens 1996: 62). El proceso de certificación tuvo sus inicios en la década de 1960, con la certificación ocupacional promovida por la OIT con una propuesta para un proyecto de valorización del trabajador y la concesión de certificados a aquéllos cuyos conocimientos tácitos fueran comprobados, aun cuando no hubiesen completado sus estudios escolares.

La certificación ocupacional en América Latina y el Caribe se remonta al año 1975, cuando CINTERFOR/OIT, en cumplimiento de un mandato de la XI Reunión de la Comisión Técnica, se abocó al desarrollo de un proyecto sobre medición y certificación de las calificaciones ocupacionales adquiridas por los trabajadores a través de cursos de formación sistemática, mediante la experiencia laboral o por una combinación de ambos (Mertens 1996: 63), a cargo de instituciones asociadas a CINTERFOR/OIT, tales como el SEAI de Brasil, el SENA de Colombia y el SENATI del Perú, los cuales funcionan al margen del sistema educativo reglado.

A fines del decenio de 1980 surgieron de la crisis educacional la revolución tecnológica, los cambios en los modelos de producción y la necesidad de niveles superiores de formación, en contraste con los pobres resultados de la formación escolar que se reflejaban en la obsolescencia de los sistemas tradicionales de evaluación. Como consecuencia, apareció una visión diferente del certificado. El sistema educativo emite certificados sobre los conocimientos básicos; éste es el tradicional, el más conocido, el que refleja el reconocimiento de todo lo aprendido en el proceso formativo o de capacitación. Este certificado es emitido necesariamente por una entidad formativa una vez que el estudiante finaliza el proceso; responde, en suma, por la competencia dentro del sistema formativo.

En cambio, el sistema productivo emite certificaciones que combinan los conocimientos con lo aprendido en la experiencia laboral; su certificación es la constancia del conocimiento adquirido por el trabajador y por la aplicación de este conocimiento al contexto laboral, es decir, de la competencia dentro del sistema empresarial. Así, el proceso de certificación laboral busca reconocer el saber en acción que permite a las personas enfrentarse con cierta autonomía a situaciones reales y resolverlas satisfactoriamente, y no el conocimiento acumulado a lo largo de años de estudio. La persona debe ser capaz de dominar situaciones de trabajo, lo que es distinto de haberlas estudiado. Cualquier hombre o mujer puede postular a un proceso de certificación, esté o no trabajando, esté o no involucrado en un programa de formación; para ello, es indispensable que se someta a un proceso de evaluación en el que deberá demostrar que puede desempeñarse según las normas de competencia establecidas. La certificación es independiente de los procesos formativos y de la situación laboral.

A modo de síntesis, se puede afirmar que la certificación de competencias busca ser una herramienta para promover la consecución de una mayor calidad, flexibilidad y acceso al reconocimiento de competencias adquiridas a través de múltiples vías de aprendizaje. Existen distintos modelos o formas de certificación, que se diferencian entre sí fundamentalmente por la entidad que emite el certificado y por el reconocimiento de la competencia misma:

El modelo de primera parte se configura cuando los certificados son otorgados al finalizar los procesos de formación, por las mismas instituciones que la brindaron. Este tipo de certificado se puede denominar como de primera parte, porque es otorgado directamente por la institución de formación. No obstante, en los procesos de evaluación ha participado la empresa. El modelo de segunda parte. En los ámbitos fundamentalmente académicos suele ocurrir que, además del establecimiento educativo que emite y otorga el certificado, interviene una segunda parte, usualmente la autoridad pública en materia educativa. Esta autoridad ha conferido al establecimiento educativo la facultad de otorgar el certificado y se reserva para sí mantener o suprimir dicha facultad de acuerdo con los procedimientos de verificación que lleve a cabo. Su papel se ve reflejado tradicionalmente en la firma del certificado, sin la cual este carece de validez. La certificación de tercera parte. Cuando la expedición del certificado corre por cuenta de un organismo especializado, independiente de las instituciones que participaron en la formación, también de la forma en que la persona construyó sus competencias, e incluso independiente de la evaluación misma. En los procesos de certificación de tercera parte usualmente existen tres funciones especializadas y diferenciadas, a veces institucionalmente:

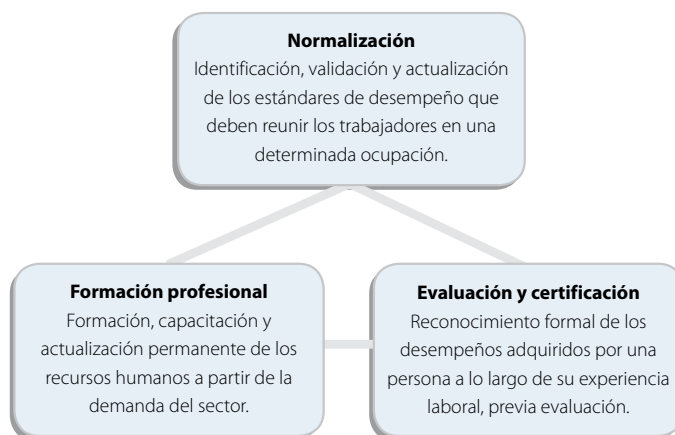
- > La función de formación, a cargo de instituciones especializadas que, a pesar de poder expedir títulos a la culminación de estudios, no tienen que ver ni con la evaluación, ni con la certificación.
- > La función de evaluación, a cargo de centros evaluadores que verifican la competencia laboral del candidato contra la norma. El centro evaluador recomienda la certificación, con base en los resultados.
- > La función de certificación, a cargo de organismos certificadores especializados que actúan con base en la recomendación de los centros evaluadores (Irigoin y Vargas 2002: 78-79).

La normalización, evaluación y certificación, y la formación profesional, son componentes fundamentales del enfoque basado en competencias. Como se muestra en el gráfico 1, estos componentes constituyen un sistema articulado que busca

el mejoramiento permanente de la calidad de las personas a través de la calificación del talento humano, la formación permanente y la dinamización y optimización del mercado laboral.

GRÁFICO 1

Componentes del enfoque basado en competencias



En el nivel operativo, las actividades que implican la elaboración de las normas de competencia son la formación profesional, la evaluación de competencias y la certificación. El sistema de certificación contribuye a la calidad de las instituciones de formación brindándoles acceso a perfiles actualizados de competencia y realizando evaluaciones de impacto, así como la difusión de sus resultados (Irigoin y Vargas 2002: 83). El proceso de normalización busca la identificación y validación de los desempeños que debe lograr un trabajador en una determinada ocupación; es el referente de evaluación de los desempeños y define el contexto en el que se aplica. Este proceso se realiza a través de la consulta con expertos que demuestren una cultura de calidad y visión de un sector productivo determinado acorde con las demandas del crecimiento.

A su vez, el proceso de normalización se desarrolla en tres etapas. La primera se centra en la identificación de las competencias laborales, en la que se definen las funciones y subfunciones del proceso productivo o de servicio y que arroja

un mapa funcional del sector. La metodología más empleada en esta etapa es el análisis funcional. Para el SENAI de Brasil, este tipo de análisis es un método que se inicia con el establecimiento del propósito clave de una empresa y concluye cuando se definen las funciones productivas más simples —elementos de competencia— que pueden ser realizadas por un trabajador (Vargas 2004).

El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) de Colombia lo define como “un método de cuestionamiento y de enfoque que permite la identificación del propósito clave de la subárea de desempeño, como punto de partida para enunciar y correlacionar las funciones que deben desarrollar las personas para lograrlo, hasta especificar sus contribuciones individuales” (Vargas 2004).

La segunda etapa del proceso de normalización se enfoca en la elaboración de los perfiles ocupacionales, que son el referente de calidad del desempeño de los trabajadores en determinada ocupación. La tercera etapa de este proceso es la validación técnica de los perfiles ocupacionales, que se realiza, de la misma manera que en las etapas anteriores, en consulta con un grupo de expertos representativos del sector; sin embargo, aquí es indispensable que este grupo sea diferente del anterior, para que analice el perfil y plantee sus comentarios y observaciones.

Para una visión general sobre el desarrollo de algunas experiencias internacionales vinculadas al proceso de certificación de competencias, se presenta en el anexo un cuadro comparativo de los sistemas de certificación de competencias en Chile, Argentina, Colombia y Brasil. Un marco de experiencias conjuntas de países de América Latina y el Caribe (Bolivia, Ecuador, Nicaragua y el Perú) en certificación de competencias se desarrolló en el periodo 2009-2010, impulsado por COSUDE, que culminó en el IV Seminario Internacional Capital Humano y Competitividad,⁸ realizado en Lima (abril del 2010) y que fue precedido por eventos similares en Quito, La Paz y Granada. En todos ellos hubo consenso en impulsar sistemas nacionales de formación profesional y certificación de competencias.

8 *El IV Seminario Internacional Capital Humano y Competitividad fue convocado conjuntamente por SINEACE, los ministerios de Educación y Trabajo y Promoción del Empleo, y CAPLAB, y constituyó un esfuerzo conjunto del Estado y la sociedad civil.*

CAPÍTULO 2

CONTEXTO Y POLÍTICAS DE DESARROLLO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL PERÚ

En el presente capítulo se analiza el contexto político, socioeconómico y laboral del Perú, escenario en el cual se ubican las políticas desarrolladas en formación profesional y certificación de competencias durante los últimos veinte años.

En ese análisis se han tomado en cuenta las acciones e iniciativas de política desarrolladas en los campos de la educación técnica, la capacitación laboral, la formación profesional y la educación para el trabajo. Para ello, se identificaron los principales hitos en el desarrollo de estas políticas. Ello incluye un panorama de los avances ocurridos en el campo de la normalización y certificación de competencias.

Como sucede en otras latitudes, en el Perú los temas relacionados con la educación técnica, la capacitación laboral y la formación profesional son abordados tanto por instituciones y entidades estatales como por los organismos vinculados al mundo laboral y del empleo. De hecho, es desde ambos espacios normativos e institucionales que se han desplegado diversas iniciativas.

2.1 CONTEXTO POLÍTICO Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL PERÚ

2.1.1 La década de los noventa

Los primeros diez años del periodo de estudio corresponden al gobierno de Alberto Fujimori (1990-1995, 1996-2001). Hubo un cambio político en la escena nacional, e imperaba una política neoliberal. Al inicio de esa administración, la economía peruana se reinsertó en la economía mundial y se inició un proceso de reforma del Estado, que incluyó la modernización de la gestión pública. Estos cambios abarcaron sectores productivos importantes y se crearon algunas instituciones como la Superintendencia Nacional de Administración Tributaria-SUNAT (Muñoz Cabrejo 2006: 30).

Durante esa década el Estado impulsó acciones y políticas educativas orientadas a la reforma del sector, que guardaron concordancia con las propuestas internacionales entonces vigentes. El gobierno asumió principalmente las recomendaciones de organismos multilaterales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

En ese periodo, la agenda del Gobierno incorporó temas derivados de los cambios y transformaciones que se presentaban en la división del trabajo, el desarrollo tecnológico y la nueva organización social, en el marco de la sociedad de la información y la globalización.

Un hecho fue el incremento de la participación de la inversión privada en Educación. Los análisis de la normatividad relativa a este asunto coinciden en la importancia de este marco, que favoreció el crecimiento desmesurado de la oferta educativa y el decrecimiento de su calidad. Esta normatividad se inició en el año 1991 con los Decretos Legislativos 757 y 758; sin embargo, es el Decreto Legislativo 882, Ley de Promoción de la Inversión en Educación, la norma que precisa que toda persona, jurídica o natural, puede constituir una institución educativa con o sin fines de lucro, y establece incentivos tributarios y exoneración del pago de

derechos arancelarios a la importación con fines educativos (CAPLAB 2004: 27-28). Sin duda, estas iniciativas se inscribieron en el marco de la política macroeconómica de incentivos a la inversión privada como uno de los ejes de la modernización del Estado que el gobierno de aquella época emprendió.

Se realizaron en el sector diferentes acciones que pusieron énfasis en la intención de mejorar la calidad de la educación. Luego de un exhaustivo diagnóstico de la situación de la educación peruana, a mediados de 1995 comenzó a implementarse una reforma en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP), sobre la base de una deuda contraída con el BM y, posteriormente, con el BID. Estas acciones comprendieron, entre otras, la renovación curricular, la modernización de la gestión y la propuesta de una nueva estructura del sistema educativo.⁹ Uno de sus aspectos centrales fue la introducción del enfoque por competencias en la educación básica y en la educación técnica y formación profesional.

En cuanto a la educación técnica, si bien durante este periodo el tema fue incluido en la agenda nacional, no fue concebido como prioritario. Al principio el sector lo tomó en cuenta por presión de la cooperación internacional y por posiciones favorables de funcionarios de la Alta Dirección de Educación comprometidos con el tema.

Cabe destacar que durante este periodo todas estas acciones de reforma se caracterizaron por la falta de claridad en los lineamientos de política educativa y una débil institucionalidad (Muñoz Cabrejo 2006), problema, este último, que ha sido señalado por varios investigadores (Portocarrero Maisch 2004). También, como anotaron Jaramillo, Valdivia y Valenzuela, esta débil institucionalidad quedó en evidencia por la falta de continuidad de las políticas en el campo de la formación profesional y el desarrollo de capacidades en general (2007).

9 *La estructura del sistema educativo propuesta en 1997 puso en marcha la creación del bachillerato, un nuevo nivel educativo posterior a la secundaria que incluía un área de desarrollo laboral y orientación vocacional en su segundo año.*

Ya en los primeros años del siglo XXI, las citadas acciones de reforma se enmarcaron en un contexto acelerado de cambios económicos, organizativos y tecnológicos. El impacto de la nueva división internacional del trabajo, basada en la globalización de la producción, daba lugar también a nuevas formas de exclusión. Desde la academia, este nuevo tema fue tratado con un enfoque integral, que da cuenta de una nueva concepción del trabajo. Como señala Boaventura de Sousa Santos, el mundo del trabajo pasa así a “definir más las situaciones de exclusión que las situaciones de desigualdad”, en tanto deja de ser un mecanismo “de pertenencia por la integración” y pasa a ser un “mecanismo de pertenencia por la exclusión” (2003: 142).

En respuesta al nuevo contexto de la economía mundial y los mercados globalizados, la agenda del gobierno se centró en la búsqueda de estrategias para minimizar el impacto adverso de la globalización en economías como la del Perú. Es en este escenario que se explica el desarrollo de diversos proyectos orientados a la formación profesional y capacitación laboral desde los sectores Educación y Trabajo. Así, por ejemplo, entre las experiencias pioneras desarrolladas con el auspicio de la cooperación internacional, se inicia en 1993, en el sector Educación, el proyecto “Diseño del Sistema de Educación Técnica y Formación Profesional”, con el apoyo de la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI). Este proyecto marcó uno de los hitos más importantes en la formación profesional técnica en el Perú. Con él se elaboró, como se verá más adelante, el modelo del Subsistema de Formación Profesional y, luego, el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones, instrumento cuyo propósito consistía en ordenar la oferta educativa de la formación profesional, y en el que por primera vez se contó con la activa participación del sector productivo.

Constituyó también una experiencia notable el Programa de Apoyo al Ajuste Social Estructural (PASE), que se inició en 1997 y que se orientó a jóvenes ubicados en áreas rurales para permitirles su ingreso en el mundo laboral en el corto plazo. Está también el Programa de Capacitación Laboral (CAPLAB), financiado por la Agencia de Cooperación Suiza para el Desarrollo (COSUDE), que tuvo como contrapartes al Ministerio de Educación (MINEDU) y al Ministerio de Trabajo (MTPS).

Este Programa se implementó en 1997 y estuvo dirigido a sectores socialmente vulnerables. Tuvo como objetivo mejorar las condiciones de vida de esta población capacitándola en carreras técnicas ocupacionales. El Programa planteó trabajar con las instituciones del nivel básico de la formación profesional, principalmente con Centros de Educación Ocupacional de gestión pública.

Otros proyectos fueron el Programa de Formación Profesional Técnica para la Industria Alimentaria llevado a cabo en Huancayo, con apoyo de la Agencia de Cooperación Internacional Coreana (KOICA), y el Plan Piloto de Experimentación del Proyecto Reforma de la Educación Técnica en el Perú, con la cooperación canadiense. En el sector Trabajo, con el financiamiento inicial del BID, se inició en 1996 el programa ProJoven, orientado a atender las necesidades de capacitación laboral y empleo de segmentos pobres de la juventud. Éstas y otras experiencias importantes se desarrollan en el capítulo 3.

Pese a que, por lo general, estas experiencias no han sido suficientemente sistematizadas, algunos de sus productos fueron incorporados en cierta medida en las políticas del sector. En esa línea, en el marco del Proyecto Diseño del Sistema de Educación Técnica y Formación Profesional, uno de los productos que tuvo mayor vigencia y continuidad fue el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones, que se oficializó en el 2003 (Perú.MED 2003),¹⁰ como un referente para el diseño y elaboración de los programas curriculares de las instituciones de formación profesional técnica. La repercusión de las otras experiencias se ha vinculado más al plano formativo, dando énfasis al desarrollo de los currículos para los diferentes niveles de la educación técnico productiva y de educación superior tecnológica. Por otro lado, algunas experiencias aportaron en la institucionalización de algunos centros; es el caso del Proyecto PASE, en el que se crearon dos centros experimentales de formación profesional donde se oferta educación superior tecnológica y educación técnico productiva con el fin de impulsar la articulación entre ambas.

10 El Catálogo entró en vigencia poco antes de la Ley General de Educación (Perú. Congreso de la República 2003).

2.1.2 La década del 2000

En los primeros meses del siglo XXI se inició el Gobierno de Transición (enero 2001-julio 2002), presidido por Valentín Paniagua. Durante los dieciocho meses de ese gobierno se impulsaron importantes reformas como la Consulta Nacional de Educación, un hecho movilizador y participativo sin precedentes. Las opiniones recogidas enfatizan la necesidad de una educación pertinente a las necesidades de desarrollo del país. Asimismo, se promovieron iniciativas en los campos de la educación técnica y formación profesional.

La formación profesional ingresó en la agenda gubernamental en los primeros años de la década del 2000. En el 2001 se creó el Consejo Nacional del Trabajo y Promoción del Empleo, uno de cuyos principales aportes al debate de la formación profesional ha sido el Diagnóstico de la Formación Profesional en el Perú.

Durante el gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006), se asumió la necesidad de contar con una fuerza trabajadora calificada como requisito fundamental para incrementar la productividad y la competitividad; pero, al mismo tiempo, también como vía para promover la empleabilidad de las personas en el país y, de ese modo, atender el problema de la exclusión y el desempleo. En este contexto, ese año se creó el Consejo Nacional de la Competitividad (CNC), espacio público-privado al que se le encargó la elaboración del Plan Nacional de Competitividad, con la finalidad de integrar al Perú en la economía mundial.

En consecuencia, el desarrollo de competencias en los jóvenes y adolescentes para lograr la competitividad se convirtió en un centro de interés de las políticas del Estado en el Perú. Desde esa perspectiva, también la educación empezó a ser vista como un factor clave de la competitividad. Como se señala en el Plan Nacional de Competitividad, la mejor acumulación del país pasa por invertir en la infancia y en la adolescencia, y por la realización de cambios institucionales que permitan vincular al aparato productivo con el sistema educativo peruano (Perú. PCM 2005).

La Ley General de Educación (Perú. Congreso de la República 2003), después de un amplio proceso de consulta, establece que todos los que culminaron la educación básica en cualquier modalidad tienen derecho a un diploma de formación laboral, con mención en un área técnica, que habilite al egresado para la inserción laboral. Asimismo, el artículo 36.º plantea que la capacitación para el trabajo es parte de la formación básica. La educación para el trabajo se desarrolla en el propio centro educativo o, por convenio, en instituciones de formación técnico productiva, en empresas u otros espacios educativos que permitan aprendizajes polivalentes y específicos vinculados al desarrollo local.

En el artículo 40.º plantea:

La educación técnica productiva es una forma de educación orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible y competitivo. Contribuye a un mejor desempeño de la persona que trabaja, a mejorar su nivel de empleabilidad y a su desarrollo personal. Está destinada a personas que buscan una inserción o reinserción en el mercado laboral y a alumnos de Educación Básica.

La estructura del sistema educativo peruano contempla de esta manera salidas ocupacionales, a través de la educación técnico productiva que debe ofertar módulos flexibles y terminales, adaptados a las necesidades productivas del entorno.

En cuanto al sector Trabajo, los inicios de la década de 1990 también estuvieron marcados por una serie de medidas que, como señala Chacaltana (2001: 135), modificaron las relaciones laborales y el mercado de trabajo. Junto con las reformas en este ámbito, el MTPS enfrentó una drástica reducción de funcionarios en la sede central y en las direcciones nacionales de trabajo, en particular la Dirección Nacional de Formación Profesional y sus jefaturas.

Las reformas que flexibilizaron el mercado de trabajo se acompañaron de normas que ampliaron las modalidades de capacitación laboral para incluir las prácticas preprofesionales (PPP), los convenios de formación laboral juvenil (CFLJ) y los contratos de aprendizaje (CA). Las PPP se aplicaron a estudiantes y a egresados de educación superior, siendo esto último una innovación; los CFLJ fueron una modalidad para jóvenes entre 16 y 25 años de edad que no tuvieran educación superior, y a los CA accedían los jóvenes con formación técnica, siguiendo una modalidad formativa introducida en el Perú por el SENATI en la década del sesenta. Lo que caracterizaba a estas modalidades de capacitación laboral era que no obligaban al pago de beneficios sociales: solo había la obligación de asegurar una cobertura de salud al joven participante (Chacaltana 2001: 138).

Sin embargo, como anotan Chacaltana y García, las reformas laborales dieron la espalda a las políticas de capacitación laboral y más aun a las de formación profesional, por lo que no se generó ninguna “mejora de la capacitación y en general al aumento de la productividad, como vía complementaria para flexibilizar” (Chacaltana y García 2002: 5).

A mediados de la década del noventa, con el inicio de la implementación del Programa ProJoven, la capacitación laboral retomó su importancia en la agenda del MTPS, y lo hizo con un nuevo enfoque de demanda. Su aplicación comenzó en 1996, y tuvo como objetivos: a) incrementar las oportunidades de empleo de los jóvenes, especialmente de escasos recursos; y, b) dinamizar el sistema de capacitación en el país, mejorando la calidad técnica del diseño e implementación de cursos de capacitación ocupacional.

Estos cambios en el escenario de la economía y la división social del trabajo ocurrieron de manera simultánea con el desarrollo del proceso de descentralización que el Estado peruano inició en el 2003 con la Ley de Descentralización, que representa una de las reformas más importantes impulsadas como parte del proceso de democratización. Esta dinámica de cambios comprendió también la promoción del Foro de Diálogo del Acuerdo Nacional. Para poner en marcha el Acuerdo se convocó, entre otros actores, a representantes del gobierno, la sociedad civil,

la empresa, los partidos, los sindicatos y la Iglesia. Fruto del consenso entre estos actores, se elaboraron las 32 políticas de Estado para el mediano y largo plazo.

Estas políticas se orientan al logro de objetivos vinculados con la democracia y el Estado de derecho; equidad y justicia social; competitividad del país; y un Estado eficiente, transparente y descentralizado. La política número 12 prioriza la educación y pone especial énfasis en la calidad en un marco de equidad; y una educación pública y gratuita de calidad en todos los niveles del sistema educativo. El Acuerdo Nacional incluye políticas referidas al acceso a un empleo pleno, digno y productivo, dirigidas, entre otros objetivos, al desarrollo de las competencias personales, técnicas y profesionales y a la mejora de las condiciones laborales.

Si bien el Acuerdo fue diseñado como un plan orientador de la acción del Estado, su implementación no ha estado exenta de dificultades. Durante estos años se han presentado problemas de diferente índole. Por ejemplo, limitaciones prácticas para hacer operativas las políticas: la metodología, construcción de matrices y el sistema de seguimiento y monitoreo, así como limitaciones presupuestales.

Aun cuando las políticas del Acuerdo Nacional priorizaron el desarrollo de competencias en los jóvenes y adolescentes para lograr la competitividad, esto no necesariamente guardó correspondencia con las principales prioridades nacionales establecidas para el periodo 2002-2006. De acuerdo con los Lineamientos Básicos del Plan Estratégico Nacional para ese periodo, en Educación se priorizó el mejoramiento de la calidad de los procesos de aprendizaje del nuevo sistema educativo, siendo la educación básica el eje central. En Trabajo y Promoción Social, la prioridad recayó en la disminución del desempleo en grupos vulnerables (Perú. MEF 2002: 21).

Estas prioridades marcaron también la asignación del gasto social. Entre los objetivos estratégicos del Plan Estratégico Multianual 2002-2006 del sector Educación, si bien en éste se señala el objetivo estratégico general 6, referido a la modernización de la calidad del servicio educativo en la formación profesional y académica que brindan las instituciones de educación superior universitaria y no universitaria,

el presupuesto que se le asigna es menor que el que se destina a la educación básica (Perú. MED 2001). La revisión de los planes institucionales del MINEDU correspondientes a este mismo periodo muestra las mismas contradicciones. Así, en el Plan Institucional del 2002, ninguno de los cuatro objetivos estratégicos, ni las estrategias y líneas de acción, consideran el tema de la formación profesional.

Durante el segundo gobierno de Alan García (2006-2010) se continúa e incrementa el crecimiento económico iniciado en el gobierno anterior; sin embargo, la mayoría durante este periodo aún no alcanza beneficios en la medida esperada, lo que ocasiona crecientes conflictos y demandas sociales.

En enero del 2007 se aprobó el Proyecto Educativo Nacional (PEN) como política de Estado. Fue formulado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) a través de un proceso de consulta y participación de distintos actores: de organizaciones del Estado y de la sociedad civil en las 25 regiones del país. El proceso contó con el respaldo del Acuerdo Nacional. El PEN proyecta una visión de largo plazo al 2021 en un marco de equidad y desarrollo humano.

A partir del diagnóstico de la situación educativa y de las desigualdades existentes, el PEN presenta seis objetivos estratégicos, siendo el quinto el que se orienta a la educación superior de calidad, para que tenga la capacidad de convertirse en un factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional. Con este objetivo se pretende contar con un sistema de educación superior que responda al desarrollo.

El Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2007-2011 (Perú. MED 2007) ubica entre sus programas la educación superior y se propone consolidar las instituciones públicas de formación como centros de estudios e investigación orientados a satisfacer las necesidades del mercado. Asimismo, entre las estrategias se señala la acreditación de las instituciones de educación superior, así como el mejoramiento de la educación técnica.

Un estudio de APROLAB del 2006, así como otras investigaciones, coinciden en señalar la falta de articulación entre la oferta y la demanda de la economía y del mercado de empleo. Los cursos y carreras técnicas que se ofrecen en las instituciones de formación no son pertinentes a los requerimientos de las empresas, de modo que los jóvenes que egresan de este tipo de institutos no se desempeñan en las ocupaciones para las que han sido formados.¹¹

Un segundo problema es el relacionado con la alta heterogeneidad en las instituciones de formación. Existe una desigual calidad en la formación. No se cuenta con un sistema de monitoreo y evaluación de la calidad; se constata una escasa capacitación y actualización contextualizada en la empresa por parte del cuerpo docente; obsolescencia de los equipos y del material didáctico de soporte, y carencia de un sistema de información que pueda orientar sobre las necesidades de las empresas en regiones o en sectores específicos (APROLAB 2006).

El establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa-SINEACE (Perú. Congreso de la República 2006) implicó una apuesta por el aseguramiento de la calidad educativa. Los objetivos de este organismo son: contribuir a mejorar la calidad de los servicios educativos en todas las etapas, niveles, modalidades, formas, ciclos y programas e instituciones del país; colaborar en la medición y evaluación de los aprendizajes en el sistema educativo; asegurar a la sociedad que las instituciones educativas que forman parte del sistema cumplen los requisitos de calidad y realizan su misión y objetivo; y acreditar instituciones y programas educativos, así como certificar competencias laborales y profesionales.

El SINEACE está integrado por tres órganos operadores: el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA), organismo que tiene competencia en las instituciones de educación básica y técnico productiva; el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de

11 *En el Perú, uno de los primeros estudios sobre la falta de concordancia entre formación y ocupación es el de Javier Rodríguez (1995).*

la Calidad de la Educación Superior no Universitaria (CONEACES), con jurisdicción en las escuelas de educación superior; y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU), con competencia en las universidades.

El Reglamento de la Ley se aprobó en el 2007, lo que favoreció el proceso de instalación de sus directorios, de organización, implementación y desarrollo de sus órganos operadores. La memoria 2009-2010 del SINEACE da cuenta de los resultados alcanzados. La Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior, promulgada en el 2009, establece los principios, fines y objetivos de los institutos y escuelas (Perú.Congreso de la República 2009). Señala la importancia de formar profesionales y técnicos de acuerdo con las necesidades del país, de la región y de la provincia.

Esta norma institucionaliza el proceso de autorización y funcionamiento de los institutos y escuelas, pues en ella se señala que la aprobación requiere el cumplimiento de una serie de condiciones, que van desde contar con el proyecto de desarrollo institucional y el proyecto de infraestructura hasta tener la opinión favorable del CONEACES, respecto de la conveniencia de las carreras que se quieran ofrecer (artículo 8.º).

Posteriormente se publicó el Reglamento de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior, que ha recogido muchas de las cosas que ya se vienen haciendo, como el diseño curricular modular por competencias (Perú. MED 2010).

2.2 CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y LABORAL

El desarrollo de este contexto supone asumir que existen tres tipos de mercado que se interrelacionan. En primer lugar, el productivo, donde la presión viene del incremento de competitividad del ámbito productor, especialmente por el rápido proceso de internacionalización reciente.

En segundo lugar, el laboral, donde la demanda es derivada del primer mercado, el productivo, y la oferta se determina por aspectos demográficos, sociales y los vinculados a la actividad económica.

Finalmente, en tercer lugar, la demanda del mercado laboral debe ser la guía para el mercado de la formación profesional y la certificación, de tal forma que no se presenten brechas entre la formación de los trabajadores y la demanda del ámbito productivo que impedirían el desarrollo de su competitividad.

Por lo tanto, es necesario conocer algunos aspectos relacionados con el mercado de trabajo peruano, pues muchas de las políticas orientadas a la formación profesional responden a ciertas condiciones del mercado, como sus demandas, su crecimiento y sus limitaciones. Tal es el caso del esfuerzo por buscar una mejor adecuación profesional, mediante la cual las personas pueden ocuparse en las áreas para los cuales fueron formadas. En efecto, a lo largo del tiempo se van dando una serie de fenómenos que inciden sobre el mercado de trabajo, como el tamaño de la población, el nivel de la participación laboral y el comportamiento de la demanda de mano de obra.

A continuación se reseñan algunos aspectos que caracterizan este contexto.

2.2.1 Oferta y demanda de trabajo

Es importante comprender los conceptos básicos sobre el mercado laboral y cuantificarlos para entender el comportamiento a escala nacional.

Como se puede ver en el gráfico 2, según los datos de la ENAHO para el 2008, del total de la población peruana en edad de trabajar en este periodo, la tasa de actividad correspondía al 73,7%, quedando por fuera no solo los inactivos jubilados, estudiantes, entre otros, sino también el desempleo oculto.

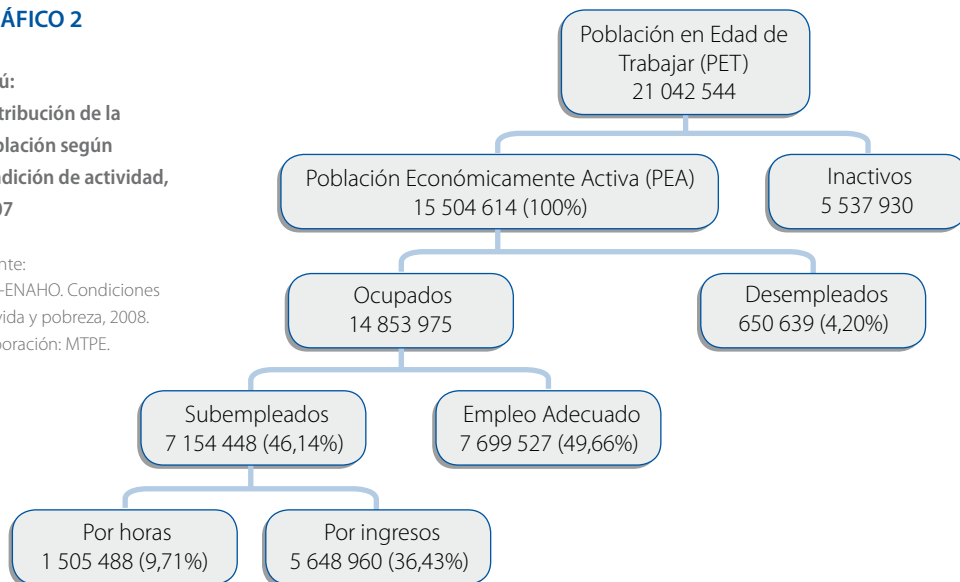
Del total de la población económicamente activa (PEA), el 4,2% no encontró trabajo, lo que corresponde a la tasa de desempleo abierta, donde la presencia

femenina todavía es mayor que la de los hombres. Además, del total de la población que trabaja, casi la mitad (46,1%) está en algún tipo de situación de subempleo (por horas o por ingresos).

GRÁFICO 2

Perú:
Distribución de la
población según
condición de actividad,
2007

Fuente:
INEI-ENAH0. Condiciones
de vida y pobreza, 2008.
Elaboración: MTPE.



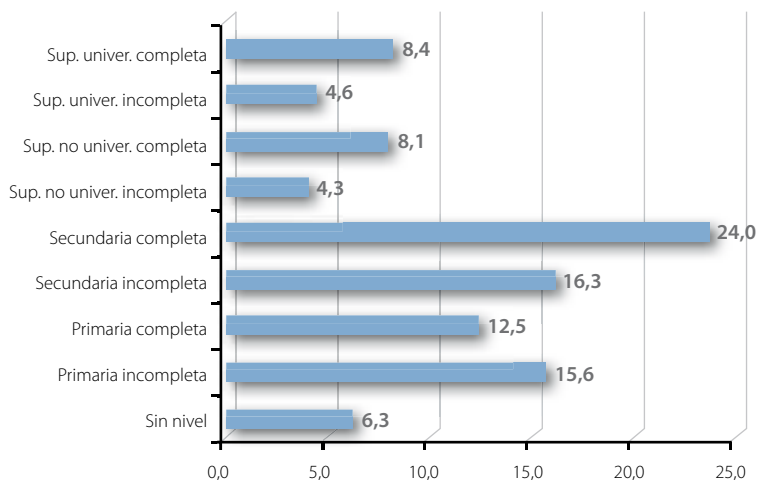
Asimismo, se observa en el gráfico 3 que, para el 2008, el mayor porcentaje de la PEA tiene secundaria completa, lo que corresponde a 1 de cada 4 peruanos que está activo económicamente.

Según los datos de la ENAHO, a continuación se encuentran aquéllos que tienen primaria incompleta con el 15,6%, mientras que los que tienen formación superior no universitaria completa representan el 8,1% de la PEA. La PEA con formación universitaria completa solo significa el 8,4% del total de los trabajadores activos en el Perú.

GRÁFICO 3

Perú:
Población
económicamente
activa por nivel
educativo, 2008

Fuente:
INEI-ENAHO.
Condiciones de
vida y pobreza,
2008.



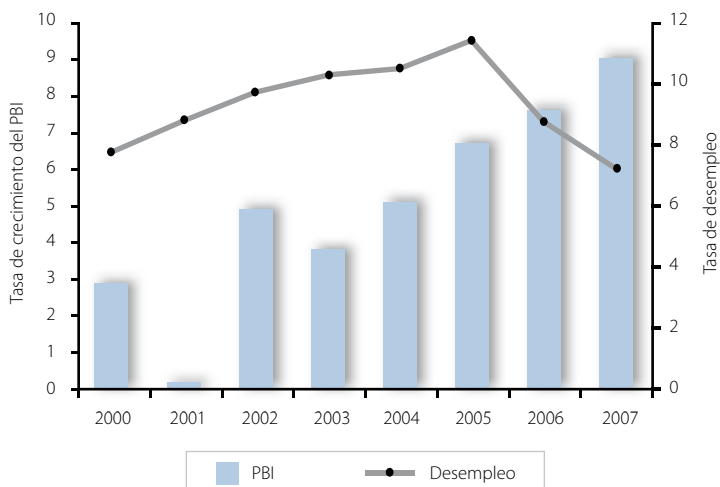
Durante los últimos años, solamente en el periodo 2005 a 2007 el crecimiento económico fue suficiente para reducir el nivel de desempleo abierto, conforme se observa en el gráfico 4.

GRÁFICO 4

Perú:
Tasa de
desempleo y tasa
de crecimiento
del PBI, 2000-
2007^a

^a Tasa de desempleo
en Lima Metropolitana

Fuente:
BCRP/MTPE-PEEL.
En Flores (2009).



Es importante considerar que, en el Perú, la tasa de crecimiento del PBI por ocupado entre 1992 y el 2006 ha crecido al doble del nivel del promedio de América Latina (cuadro 1). Sin embargo, el crecimiento económico estuvo concentrado en sectores con baja intensidad de mano de obra, como los de extracción, especialmente la minería, lo que no permitió elevar la capacidad de generación de empleo del sector productivo peruano.

CUADRO 1. América Latina (18 países): Tasa de crecimiento del PBI por ocupado, 1992-2006
(Tasa anual media, en porcentajes)

País	1992-2002	2003-2006	1992-2006
Argentina	0,1	4,6	1,3
Bolivia	-0,3	1,0	0,0
Brasil	0,2	2,0	0,7
Chile	3,8	4,9	4,1
Colombia	-0,8	1,3	-0,3
Costa Rica	1,4	2,1	1,5
Ecuador	-1,6	0,9	-1,0
El Salvador	1,5	0,9	1,4
Guatemala	1,6	0,6	1,3
Honduras	-1,2	-2,5	-1,6
México	0,1	1,9	0,6
Nicaragua	-1,4	-0,1	-1,1
Panamá	0,2	3,8	1,1
Paraguay	-2,2	-1,0	-1,9
Perú	0,3	3,8	1,2
Rep. Dominicana	3,3	1,9	3,0
Uruguay	-0,4	5,4	1,1
Venezuela (Rep. Bol. de)	-2,2	2,8	-0,9
América Latina ^a	0,1	1,9	0,6

a Promedio simple

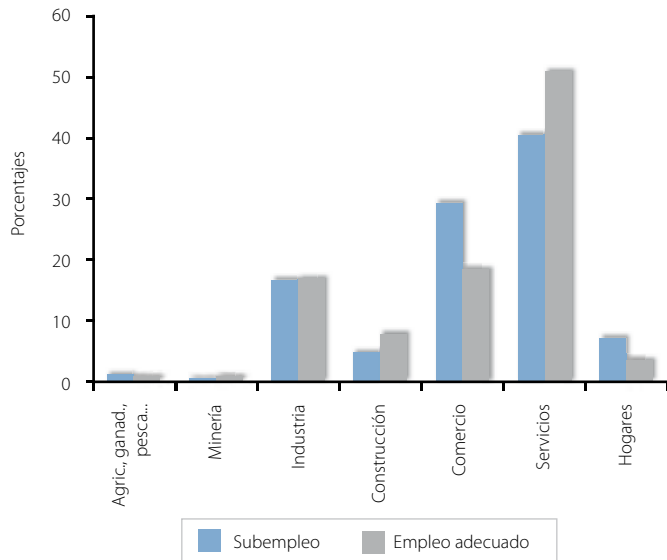
Fuente: Naciones Unidas. Indicadores de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. (CEPAL, 2008: 117).

Para el 2008, la PEA en Lima Metropolitana se concentra en el sector Comercio y Servicios, lo que ha sido una constante desde los años noventa, registrándose a lo largo de los años una consolidación de su presencia en dichas actividades económicas (Perú. MTPE 2008). Esto se puede evidenciar con la información del gráfico 5. En efecto, estos datos resaltan los niveles de empleo para el 2008 en Lima Metropolitana, según la actividad económica, encontrándose que el 51% de la PEA en la actividad de servicios se registra en la categoría de empleo adecuado y el 40,42% en la categoría de subempleo. Para el caso de la actividad de comercio se observa el 18,56% de la PEA en categoría de empleo adecuado y 29,49% en subempleo. En la industria no se refleja mayor variación entre las categorías de empleo adecuado (17,04%) y subempleo (16,92%).

GRÁFICO 5

**Lima Metropolitana:
PEA por niveles
de empleo según
actividad económica,
2008**

Fuente:
Encuesta de Hogares,
Especializada en Niveles
de Empleo (Perú. MTPE
2008).



Es importante mostrar algunas estadísticas en este acápite sobre la relación entre la adecuación y los niveles educativos, porque si bien se han incrementado los años de instrucción de la oferta laboral en el Perú, la inversión en capital humano es todavía muy reducida, especialmente si se compara con las necesidades de

una economía que busca competir en mejores condiciones a escala internacional. Esto no implica necesariamente que las personas logren mejores adecuaciones en sus niveles de empleo, lo que se debe a muchas razones, entre las cuales se puede mencionar la baja y heterogénea calidad de la formación profesional, que no se articula a la demanda del mercado de trabajo.

En el cuadro 2 se aprecia que para el 2008 hay en Lima Metropolitana mayor desempleo para la PEA que tiene secundaria completa, que también registra la mayor participación en el subempleo, en primer lugar porque el mayor porcentaje de la PEA tiene como nivel educativo secundaria completa. Seguido de este grupo están los que tienen superior no universitaria completa y superior completa, tal como se evidencia con los datos que se muestran a continuación.

CUADRO 2. Lima Metropolitana: PEA por niveles de empleo según nivel educativo, 2008 (Porcentajes)

Nivel educativo	Niveles de empleo			Total
	Desempleo	Subempleo	Empleo adecuado	
Total absoluto	277 428	1 437 512	2 592 428	4 307 369
Total relativo	100	100	100	100
Sin nivel ^a	0	1,51	0,51	0,81
Primaria incompleta ^b	2,6	5,53	2,8	3,70
Primaria completa ^b	5,26	7,78	3,49	5,04
Secundaria incompleta	19,27	16,2	11,76	13,73
Secundaria completa	34,42	41,94	34,91	37,22
Sup. no univ. incompleta	10,8	6,81	5,94	6,54
Sup. no univ. completa	11,88	10,29	16,48	14,11
Sup. univ. incompleta	9,28	4,63	6,01	5,76
Sup. univ. completa ^b	6,48	5,31	18,11	13,09

Notas:

a Presenta casos menores de 30 en las tres categorías de niveles de empleo; por tal motivo, el porcentaje es referencial.

b Presentan casos menores de 30 en la categoría de 'desempleo'; por lo que el porcentaje es referencial.

Fuente: Encuesta de Hogares Especializada en Niveles de Empleo (Perú. MTPE 2008).

2.2.2 Educación y empleo

Es muy relevante para el estudio profundizar en las variables que estén directamente relacionadas con los procesos formativos, pues ayuda a tener una visión amplia respecto de la relación que se da entre el mercado laboral y el mundo formativo. En tal sentido, en primer lugar se nota una tendencia creciente del porcentaje de la PEA que tiene mayor nivel de educación, tal como se visualiza en el cuadro 3. Por eso, desde los años noventa se ha dado un cambio significativo en los niveles educativos de la PEA peruana, que representa la oferta laboral disponible, pues los niveles de educación universitaria se incrementaron desde 11,0% en 1990 a 13,6% en el 2008, mientras, por otro lado, bajó significativamente la participación de los que poseen los niveles educativos básicos.

CUADRO 3. Perú: PEA ocupada por nivel educativo (1990-2008)

Año	Sin nivel y primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Superior no univ. incompleta	Superior no univ. completa	Superior univ. incompleta	Superior univ. completa
1990	10,1	13	17,8	32,9	2,9	5,9	6,3	11
1991	8,7	11,7	13,9	34,3	3,8	9,8	5,2	12,6
1992	8,4	12,2	15,9	37,8	2,2	8,1	3,1	12,2
1993	8	10,7	13,2	38,1	3,1	10	4,9	12,1
1994	7,2	11,1	14	36,1	3,2	11,1	4,9	12,5
1995	8	9,4	16,8	35,5	3,4	6,9	7,5	12,4
1996	9,4	9,5	17,1	31,1	4,9	10,5	6,5	11
1997	8,2	9,7	17,3	33,1	5	7,9	6,5	12,3
1998	5,5	9,3	19,6	34,6	4,1	6,7	6,3	13,9
1999	6,4	7,5	15,3	33,9	4,1	8,3	7,2	17,4
2000	6,7	8	15,7	38,3	4,3	9,3	5,1	12,8
2001	7,8	8,9	16	43	4,8	8,9	5,8	13,8
2002	5,2	7,8	13,4	46,1	4	10,8	6,2	16,6
2003	6	6,8	12,6	41,3	4,7	9,2	4,9	14,6
2004	4,9	7,1	13,3	40,3	4,5	11,6	4,9	13,3
2005	4,9	5,2	12,2	41,1	4,2	12,3	5,7	14,5
2006	4,3	6,6	12	41,1	4,6	12,2	5,3	13,9
2007	5,3	5,4	12,6	39,6	5	12,8	4,8	14,5
2008	4,6	5	13,3	37,4	6,3	14,3	5,5	13,6

Fuente: MTPE-ENAH0 varios años.

Esto es relevante si se tiene en consideración que “la calidad de la educación básica en el Perú es pobre [...] lo cual redundará en una fuerza laboral de baja productividad” (Jaramillo, Ñopo y Díaz 2007: 247).

Desde esta perspectiva, el incremento de la PEA con mayores niveles de educación puede interpretarse de dos formas. Por un lado, las empresas que buscan ser cada vez más competitivas se preocupan por tener recursos humanos más capacitados. Por ello, en sus procesos de reclutamiento y selección son más exigentes en los conocimientos, habilidades y aptitudes que piden a los candidatos, siendo un filtro en la mayoría de casos el nivel educativo. Por su parte, los trabajadores buscan mantener su nivel de empleabilidad a través de una mayor formación, para lo cual se requiere una calificación profesional más amplia para competir en mejores condiciones en el mercado laboral.

Por tanto, tal como señalan Jaramillo, Ñopo y Díaz, “la inversión en estudios postsecundarios y la que se hace en capacitación cumplen una doble función: son percibidos como un mecanismo de movilidad social y permiten incrementar la productividad de los individuos” (2007: 247). Para este estudio, ambas perspectivas son relevantes, pues las empresas buscan un capital humano más instruido y capacitado, que agreguen mayor valor a su organización; a la vez que permita una mejoría de las condiciones de vida de la población.

En efecto, los datos de la ENAHO mostrados en el cuadro 4 son coherentes con los resultados del Estudio de la CEPAL, que homogeneiza la información estadística en Latinoamérica en su publicación anual, *Panorama Social 2009*, donde se muestra que la PEA ha ido logrando mayores años de instrucción desde los noventa (CEPAL 2009). Así, para dicho grupo se observa que tanto en las zonas rurales como en las zonas urbanas hay un aumento en el promedio de años de instrucción, con mayor énfasis para el caso de las mujeres, tal como se evidencia en el cuadro 5.

CUADRO 4. Perú: Años de estudio de la población económicamente activa de 15 años y más según sexo, zonas urbanas y rurales (Promedios)

Años	Zonas urbanas			Zonas rurales		
	Años de instrucción			Años de instrucción		
	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
1999	10,0	10,4	9,4	4,8	5,6	3,7
2001	10,0	10,4	9,6	5,3	6,1	4,1
2003	10,4	10,8	10,0	5,4	6,3	4,3
2008	10,9	11,2	10,6	5,8	6,6	4,7

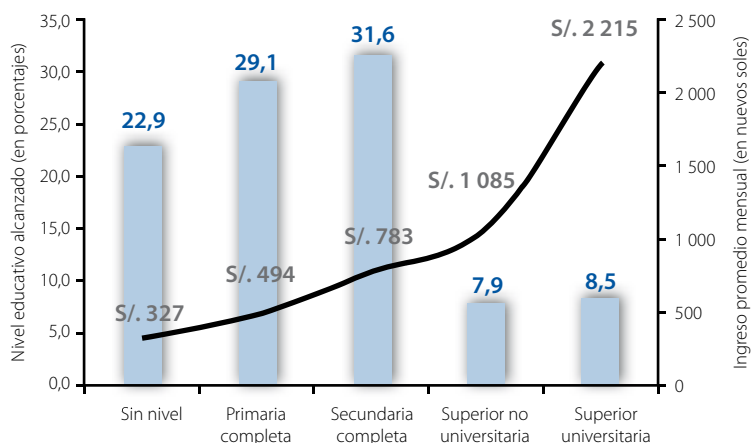
Fuente: CEPAL (2009), con base en la ENAHO.

En el gráfico 6 se pueden apreciar los saltos en los niveles de ingreso cuando se concluye cada nivel educativo, especialmente con el nivel superior, lo que lo hace tan atractivo para los jóvenes frente a otras opciones como la educación superior no universitaria.

GRÁFICO 6

Perú:
Distribución de la PEA ocupada por nivel educativo e ingreso promedio según estructura de mercado, 2007

Nota:
Cifras preliminares. Para el cálculo de los ingresos no se considera a los trabajadores familiares no remunerados (TFNR)



Fuente:
INEI-Encuesta Nacional de Hogares, Condiciones de Vida y Pobreza, continua, 2007.

Elaboración:
MTPE-Programa de Estadísticas y Estudios Laborales (PEEL). En Flores (2009)

En este sentido, si se restringe el análisis para la PEA de 15 a 24 años de edad, se evidencia que se sigue la misma tendencia en cuanto al incremento en los años de instrucción. Según los datos de la CEPAL, tanto en las zonas urbanas como en las rurales, desde 1997 hasta el 2008 se ha tenido un crecimiento constante en el promedio de los años de estudio, conforme se puede observar en el cuadro 5. Así, para el caso de las zonas urbanas, el promedio de los años de instrucción, tanto para hombres como para mujeres, era de 9,0 años, mientras que para el año 2008 este promedio se incrementó a 10,9. Se sigue esta misma tendencia en las zonas rurales, pero con un número menor de años de instrucción.

CUADRO 5. Perú: Años de estudio de la población de 15 a 24 años de edad, según sexo, zonas urbanas y rurales (Promedios)

Años	Zonas urbanas			Zonas rurales		
	Años de instrucción			Años de instrucción		
	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
1997	9,0	9,0	9,0	6,1	6,4	5,7
2001	10,1	10,2	10,1	7,6	7,9	7,2
2003	10,6	10,5	10,6	7,8	8,2	7,2
2008	10,9	10,9	11,0	8,6	8,9	8,2

Fuente: CEPAL (2009), con base en la ENAHO.

Como ya se mencionó, este incremento podría explicarse por el interés en desarrollar una mayor empleabilidad y la preocupación por adquirir, a través de la inversión en educación, mejores oportunidades laborales que pueden traducirse en mejores ingresos y mayor calidad de vida.

Si bien en los cuadros anteriores se hizo evidente que tanto en las zonas rurales como en las urbanas los años de instrucción de la PEA se han ido incrementando en forma constante, en el cuadro 6 se observa que dicho incremento se ha dado

en mayor medida en las zonas urbanas, pues en las áreas rurales no es significativo y representa un bajo porcentaje de la PEA, que se concentra en un rango de 0 a 5 años de instrucción. Se observa que en las zonas urbanas hay un mayor porcentaje de la PEA que tiene de 13 años a más de instrucción, pues se pasó del 26,2% a finales de los años noventa a 36,3% en el 2008, mientras que en las zonas rurales solo se elevó de 3,0% a 6,1% de la PEA con 13 a más años de instrucción.

CUADRO 6. Perú: Población económicamente activa de 15 años de edad y más, según años de instrucción en zonas urbanas y rurales (Porcentajes)

Años	Zonas urbanas				Zonas rurales			
	Años de instrucción				Años de instrucción			
	0 a 5 años	6 a 9 años	10 a 12 años	13 años a más	0 a 5 años	6 a 9 años	10 a 12 años	13 años a más
1999	19,7	17,3	36,8	26,2	62,9	21,7	12,3	3,0
2001	20,9	18,2	33,6	27,4	57,8	23,8	13,8	4,5
2003	19,0	15,7	34,5	30,8	56,2	24,0	15,1	4,6
2008	15,8	14,6	33,3	36,3	51,9	24,0	17,9	6,1

Fuente: CEPAL (2009).

Adicionalmente a la educación formal, que incrementa los años de estudios promedio, otro punto que debe ser señalado es que la PEA puede adquirir competencias para desempeñarse en determinados oficios a través de un medio diferente al ámbito educativo formal. En este sentido, como se muestra en el cuadro 7, existen diversos oficios donde el aprendizaje comunitario es significativo, lo que se puede observar para los datos del sector productivo de Lima Metropolitana.

CUADRO 7. Lima Metropolitana: Listado de oficios de la PEA que aprendió a través de la experiencia, 2008

Código	Oficios	Cantidad
341	Albañiles y manposteros	140 884
413	Costureros, bordadores y afines	118 193
432	Conductores de automóviles, taxis y camionetas	100 053
463	Cocineros	97 087
411	Tejedores en telares o de tejidos de punto y afines	47 935
361	Mecánicos y ajustadores de vehículos de motor	33 912
391	Ebanistas (confección y reparación de muebles de madera)	30 958
382	Panaderos, pasteleros y confiteros	24 997
351	Soldadores y oxicornadores	24 023
347	Barnizadores y pintores (brocha)	19 315
346	Electricistas de obras y afines	18 460
	Otros oficios	256 152
	Total	911 969

Fuente: MTPE. Encuesta de Hogares, Especializada en Niveles de Empleo, 2008. En Flores (2010).

2.2.3 Características de la inserción laboral

Con el rápido proceso de globalización, las economías y las empresas se sienten cada vez más presionadas por los niveles de competitividad y de cambios constantes (tecnológicos, normativos, sociales), y se vuelve evidente la imperiosa necesidad de las organizaciones de contar con un capital humano eficiente que haga posible el logro de los objetivos organizacionales. Para tal fin, intentan contar con recursos humanos que tengan las competencias necesarias para un desempeño eficaz, para lo cual buscan los mejores talentos en la oferta laboral (OSEL ICA 2007: 1).

Asimismo, se ve que se viene desarrollando vertiginosamente la tecnología que influye en las actividades productivas en general, lo que ha producido un desajuste

entre las ofertas de calificación de los trabajadores y las cambiantes necesidades del mundo productivo (OSEL Lima Sur 2008: 2-4). La apertura de los mercados está provocando cambios profundos en los procesos productivos y en la gama de bienes y servicios disponibles.

Todo ello nos permite repensar el papel que el capital humano debe jugar en las organizaciones y cuál sería su aporte para el desarrollo de aquéllas, y, de modo más general, para el desarrollo de un país. Hay diversas razones que se resaltan en los estudios del MTPE que justifican la necesidad de la inversión en capital humano (Perú.MTPE 2002: 25):

- > Contribución al crecimiento económico de un país.
- > Efecto directo como factor de producción.
- > Efecto indirecto a través del estímulo que ejerce sobre la capacidad de generar innovaciones técnicas propias, así como de asimilación de las importadas.
- > Mejorar la competitividad en el comercio internacional.
- > Puede actuar como factor de atracción de los proyectos de inversión extranjera directa.

Por tanto, se hace evidente la vital relación entre el contenido y la calidad de los conocimientos adquiridos por los trabajadores para alcanzar una mayor competitividad como país y, con ello, mejorar los niveles de bienestar de la población en general. Así, es necesario analizar cómo se da el vínculo entre el sistema educativo o formativo y el desempeño de los individuos en el mercado de trabajo.

2.2.4 Adecuación ocupacional profesional

La formación para el trabajo y la ocupación desempeñada por los trabajadores ha sido un tema analizado por diversas instituciones e investigadores, que han realizado estudios al respecto utilizando fundamentalmente la Encuesta Nacional

de Hogares, los Censos de Población y encuestas específicas relacionadas con el tema de estudio. Estos trabajos permiten comprender mejor la complejidad y la dinámica del mercado de trabajo peruano. De manera específica, facilitan la comprensión de la problemática de la adecuación profesional en el Perú, que se refleja fundamentalmente en la brecha entre la calificación de los trabajadores y la demanda de las empresas. En otras palabras, el desencuentro que se da entre el mercado formativo y el mercado de trabajo provoca que una persona trabaje en algo que no corresponde a la expectativa generada por su formación.

La adecuación profesional se puede definir como la existencia de articulación entre la formación recibida y la ocupación que desempeñan tanto los profesionales como los técnicos que egresan de los diversos centros de formación educativa (OSEL PIURA 2004). En tal sentido, esta perspectiva permite entender el grado de relación que existe entre el mercado formativo y el mercado laboral, pues esta relación sería ideal cuando los centros de formación superior preparen profesionales y éstos puedan trabajar en ocupaciones para las que fueron formados, o encuentren un canal para formalizar el proceso de aprendizaje comunitario.

En este sentido, Javier Rodríguez analizó la oferta y demanda de calificación profesional y técnica y sus principales características en Lima Metropolitana. El autor centró su análisis en los trabajadores con educación superior universitaria y no universitaria completa, y analizó la correspondencia de los grupos ocupacionales con su educación. En el caso de los profesionales se considera como ajustados a los gerentes y directores y a las personas en ocupaciones profesionales. Por su parte, los técnicos se consideran ajustados cuando se desempeñan en ocupaciones técnicas o en algunas de las dos anteriores.

El trabajo desempeñado en ocupaciones distintas de las anteriores se estima como una situación de desajuste. Como parte de sus resultados, encontró que, en el caso de los profesionales, muchos son los que se forman como tales, pero pocos trabajan a ese nivel, ya sea porque ingresan a la población inactiva o al desempleo, o porque se ocupan en otras actividades (Rodríguez 1995).

Se observa en el cuadro 8 que el 37,2% de los que habían terminado la educación superior universitaria se desempeñaban en 1992 en actividades que requerían menores niveles de calificación. Por otro lado, el 73,3% de los técnicos estaba subutilizado, pues solo el 14,9% trabajaba en ocupaciones técnicas. Podría incluirse también en el análisis que el 6,4% de los ocupados con educación universitaria completa trabajaban como gerentes, mientras los que contaban con educación no universitaria completa en este grupo ocupacional eran 9,7%.

CUADRO 8. Lima Metropolitana: Nivel de adecuación de la PEA ocupada con nivel educativo superior, 1992 (Porcentajes)

	Educación superior universitaria completa	Educación superior no universitaria completa
Adecuado	56,4	14,9
Subutilizado	37,2	73,3

Fuente: MTPS. Encuesta de Niveles de Empleo, 1992 (Rodríguez 1995: 66).

Asimismo, en este estudio se afirma que de los dos grupos anteriores, el de los técnicos tenía mayor proclividad a abandonar las ocupaciones para las cuales fueron capacitados y estarían más expuestos que los profesionales a las crisis económicas o cambios en la actividad productiva.

Por su parte, Francisco Verdura, utilizando la información de las Encuestas de Hogares, analizó el problema de la inadecuación entre educación y ocupación (1995). En primer lugar, el autor realizó una comparación del nivel educativo y los grupos ocupacionales, donde incluye también a aquellos que no han terminado la educación superior. En segundo lugar, evaluó el desajuste a través del cruce del tipo de preparación para el trabajo con los grupos ocupacionales.

Dicha comparación le permitió distinguir entre subutilización o sobreutilización de la educación o las habilidades adquiridas.

Cabe resaltar que en este estudio se llega a presentar una valoración para el grado en que se produce la inadecuación: es leve, si no hay mucha distancia entre ocupación y formación; y grave, si existe gran incompatibilidad entre ambas, lo que se puede ejemplificar en el caso de un profesional que trabaje de vendedor o artesano.

En el mismo sentido, Haya de la Torre analizó la situación laboral de los profesionales técnicos en la ciudad de Lima, para lo cual utilizó una encuesta que aplicó a egresados y estudiantes de institutos superiores tecnológicos de Lima, tanto públicos como privados (1998). De forma coherente con los anteriores resultados, se concluye que solo un 35,5% del total de egresados encuestados trabajaban en su especialidad; por tanto, el resto, un notable 64,5%, no estarían bien ubicados laboralmente con respecto a lo estudiado en su IST.

Posteriormente a los estudios antes mencionados, Burga y Moreno realizaron un análisis sobre el subempleo profesional, que se basa en la Encuesta Nacional de Hogares Especializada en Niveles de Empleo y tiene como fin estudiar la discordancia entre ocupación y profesión (2001). Para tal fin, proponen la construcción de un indicador que mida el grado de discordancia ocupacional, lo que permitiría analizar las consecuencias de la existencia de esta discordancia ocupacional sobre los ingresos de este tipo de trabajadores.

En efecto, los resultados de este estudio, sobre la base de las encuestas de la ENAHO de 1997, muestran que 44% de los egresados de educación superior universitaria se desempeñan en ocupaciones para las que no se formaron.

– **Desajustes entre formación y ocupación**

Diversos estudios recogen perspectivas similares sobre las causas del desajuste entre la formación y la ocupación de los trabajadores. En los siguientes párrafos se analizan resumidamente los argumentos de dichos estudios y se contextualizan en la realidad actual. En este sentido, el primer factor que propició el desencuentro entre la oferta laboral y la demanda de trabajadores está conformado por la

explosión demográfica que vivió el Perú en el periodo de 1960 a 1980, pues los que nacieron en aquellos años buscaron insertarse en el mercado laboral en los años posteriores, presionando sobre el nivel de empleos y remuneraciones. Se suma a este factor la migración del campo a la ciudad y la búsqueda de nuevos empleos de estos migrantes; así como la mayor participación en la economía de actores antes pasivos como las mujeres. Frente a todo lo anterior, se presenta un aparato productivo con una limitada capacidad, lo que ha provocado que muchos se ocupen en puestos de menor calificación a la que poseían para mantenerse trabajando; mayor desempleo; y la existencia de una economía informal que en el Perú está fuertemente institucionalizada.

– **Ineficiente relación del sistema educativo con las necesidades del aparato productivo**

Como lo menciona el estudio de la OSEL Lima Sur, son relativamente bajos los vínculos entre el sector productivo, los centros de formación profesional y los organismos públicos, que tengan como fin orientar la oferta de carreras profesionales tanto en las universidades como en los institutos superiores tecnológicos que respondan a la demanda de las empresas (OSEL Lima Sur 2008). Esto se hace palpable si se considera que algunas instituciones educativas muestran una serie de deficiencias, ya sea en cuanto a material educativo, planeamiento de sílabo y enseñanza de carreras que posiblemente ya no sean demandadas en el mercado, lo que se puede deber a la saturación o a la obsolescencia. Por tanto, se estaría ofreciendo al mercado profesionales sin las competencias necesarias para generar el valor que las empresas buscan, sin las capacidades necesarias para realizar un trabajo efectivo y para obtener logros organizacionales.

– **Deficiencias en la calidad de las carreras que se ofrecen en el mercado de formación**

Ello está relacionado con el tema anterior, pues en un entorno de cambios vertiginosos, de mayor globalización y una lucha constante por mantenerse competitivos, es necesario que las instituciones que imparten formación logren innovar y

buscar una mejora constante en la calidad de su enseñanza, de cara a la demanda laboral. Es crucial para ello, por ejemplo, la actualización y capacitación permanente (OSEL Lima Sur 2008) de los docentes, tanto en aspectos técnicos como metodológicos, la incorporación de las TIC en los procesos de aprendizaje, la inclusión en los planes de estudios de temas que permitan a los alumnos mejorar su empleabilidad, entre otros. De este modo, se genera capital humano para el mercado y que éste reconozca un profesional/técnico que es capaz de dar mayor valor para la organización donde labora.

– **Mayor oferta educativa tanto de nivel técnico como universitario**

En la última década se han incrementado relativamente rápido los servicios de educación superior en universidades e institutos; así, por ejemplo, en 1997 el Censo Nacional de Educación Técnica y Pedagógica muestra el crecimiento vertiginoso de la educación técnica.

Además de ello, se dio el *boom* de las universidades, cuyo incremento se debe fundamentalmente a la expansión de los centros privados. Por tanto, ello ha originado que crezca el número de egresados, muchos de los cuales se concentran en algunas especialidades, lo que ha generado una sobreoferta que el mercado laboral no es capaz de absorber.

Ello se hace evidente en la cifra que muestra el OSEL Lima Sur, pues informa que: “Al año 2008, el número de universidades es de 89 y además existen 17 proyectos de nuevas universidades bajo la jurisdicción del Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades” (OSEL Lima Sur 2008).

– **Otras razones**

Existen otros motivos de nivel micro, es decir, por decisiones de las propias empresas al determinar sus políticas de recursos humanos. Así, se pueden citar casos en los que los empleadores prefieren contratar a alguien con mayor nivel de

preparación para un trabajo de poca calificación, pagándole el mismo salario que le pagarían a alguien no calificado, por dos razones. En primer lugar, los costos de entrenar y capacitar a los trabajadores en la tecnología y los procesos de la empresa se reducen cuando los individuos son más educados.

Además, para sus procesos de reclutamiento y selección, los empleadores pueden establecer filtros que imposibilitan que ciertos egresados sean potenciales candidatos y contratados (tal es el caso de la procedencia formativa). Ésta es una práctica usual en nuestro medio, lo que se hace evidente por ejemplo en los procesos de reclutamiento, donde las organizaciones publican avisos en periódicos en los que se solicita al postulante ser egresado de determinadas instituciones de educación superior.

Para concluir, se debe resaltar que sobre la base de la definición de adecuación ocupacional, la aproximación a sus causas y los indicadores que se formularon para medirla, el MTPE está promoviendo en diversas regiones del país la creación de una red de OSEL, con el fin de que éstas generen información sobre el nivel de adecuación ocupacional en sus regiones.

2.2.5 Crecimiento económico favorable

Frente a estas precarias condiciones, sin embargo, el país se encuentra desde hace varios años en un proceso de crecimiento económico sostenido que implica una demanda muy concreta al sector educativo: generar mano de obra calificada para atender a los nuevos mercados con mayor competitividad.

El índice de crecimiento industrial, cuyo proceso del 2008 al 2010 se muestra en el gráfico 7, evidencia un crecimiento sostenido al 2010, lo que necesariamente genera una demanda también creciente de formación profesional, adecuada y pertinente a los sectores productivos que la requieren. De ahí la necesaria inversión en formación profesional y adecuación ocupacional profesional.

GRÁFICO 7

Índice de crecimiento industrial (Var. % respecto de similar período del año anterior)

Fuente: Ministerio de Industria.

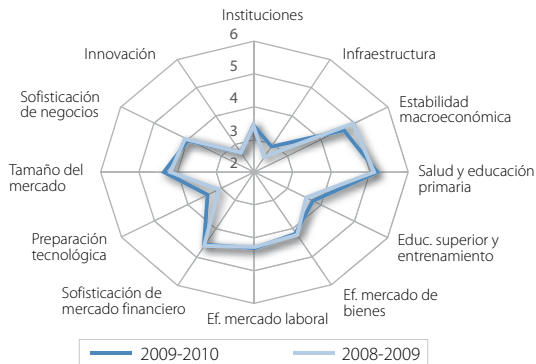


Del análisis del índice de competitividad del World Economic Forum-WEF (gráfico 8) se observa un buen desarrollo de factores de competitividad ligados a la situación macroeconómica del Perú: salud y educación primaria, sofisticación del mercado financiero y un mercado interno que va creciendo; sin embargo, se evidencia una muy baja preparación tecnológica, innovación y educación superior y técnica, que ponen en desventaja las oportunidades económicas que el país está teniendo y en serio riesgo el desarrollo de los múltiples tratados de libre comercio que el país está suscribiendo. Se configura la necesidad de atender las demandas de competitividad del país, así como de desarrollar políticas públicas orientadas a promover empleo digno y educación de calidad.

GRÁFICO 8

**Perú:
Índice de Competitividad Global WEF 2009-2010**

Fuente: World Economic Forum-WEF.



APORTES DE LA INVESTIGACIÓN Y DE EXPERIENCIAS INNOVADORAS

En este capítulo se describen las principales investigaciones y experiencias de formación profesional, educación técnica, capacitación laboral y normalización y certificación de competencias desarrolladas en el Perú en las últimas dos décadas. Se analizan las principales innovaciones orientadas a introducir reformas en las políticas públicas y programas en dichos campos, así como a impulsar un sistema de formación profesional. Entre las innovaciones identificadas en estas experiencias se ubican los modelos de gestión con la participación del sector productivo, los diseños curriculares con el enfoque por competencias tanto para las instituciones de educación superior como para las de educación técnico productiva, el diseño de capacitación desde un enfoque de demanda, y los avances en las experiencias de normalización y certificación de competencias.

3.1 HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta parte del estudio ofrece una apreciación de conjunto sobre el contenido de las investigaciones más destacadas que se han realizado en los últimos veinte años en educación técnica y formación profesional. Se presentan las reseñas ordenadas temática y cronológicamente. Se empieza con diagnósticos globales, que ofrecen una visión de conjunto de la problemática de la educación técnica. En

segundo lugar, se exponen las investigaciones referidas a determinados ámbitos regionales. El tercer acápite presenta un estudio de prospectiva de la educación técnica, y en cuarto lugar se reseña el estudio vinculado a la construcción de un modelo de empleabilidad de los jóvenes.

3.1.1 Diagnósticos globales

Los estudios que se reseñan abarcan diversos temas que abordan aspectos comunes, y que coinciden en el señalamiento de los problemas de la educación técnica priorizando enfoques y aportes particulares.

El primero introduce el tema de la calidad de la educación en los IST y los CEO, y aporta un conjunto de indicadores que sirvieron para evaluar la calidad de las instituciones investigadas. El segundo (“Profesiones técnicas y empleo”) se centra en otro problema crucial, el de la situación laboral de los egresados, y encuentra una fuerte desarmonía entre oferta y demanda, constatación común en todos los estudios que abordan el tema.

El tercer estudio ofrece una visión diagnóstica de conjunto, al igual que el siguiente, “Estudio de la situación actual de la educación técnica en el Perú”, que destaca los aspectos críticos de la educación técnica y las intervenciones más relevantes efectuadas por el Estado y la cooperación internacional.

El quinto estudio, “La formación técnica para el trabajo productivo y competitivo: Estudio de base”, ofrece una visión global de la problemática, enfatizando el diagnóstico de la oferta educativa y la presencia de cuatro hitos en el desarrollo de la formación técnico-profesional.

– Calidad en la Educación Técnica y Ocupacional en el Perú

El objetivo del estudio fue elaborar un resumen de resultados de la investigación realizada para el Ministerio de Trabajo y Promoción Social y el Instituto Nacional de Estadística e Informática, como parte de los estudios de factibilidad para el

lanzamiento del Programa de Capacitación Laboral Juvenil PROJoven (Rodríguez Cuba 1996).

Se realizó un sondeo de los Institutos Superiores Tecnológicos y los Centros de Educación Ocupacional del país, para medir si brindaban una educación de calidad; se estudiaron los siguientes componentes: currículo, capacitación de docentes, materiales educativos y equipamiento, capacidad de gestión de las autoridades, infraestructura, relación con empresas locales, entre otros.

A continuación, se indican los principales hallazgos del estudio:

- > Se detectó que solamente un 20% de los IST brindaban un servicio de óptima calidad, frente a un 42% cuya calidad era insuficiente; en el caso de los CEO, menos del 13% brindaban un servicio de óptima calidad, frente a un 53% de calidad insuficiente.
- > El 100% de los IST habían actualizado sus currículos en los últimos dos años. Esto podría interpretarse como una aceptación de las normativas que buscaban acercar la oferta dada por los IST y CEO a la demanda real de la población.
- > Los docentes de los CEO trabajan con un promedio de 16 alumnos.
- > Los IST de calidad óptima presentan mayor cantidad de áreas de taller que los de calidad insuficiente. Esto demuestra un afán por acercar la formación a las necesidades reales de la comunidad, mejorando así sus posibilidades de empleabilidad.
- > En muchos de los CEO de calidad insuficiente se detecta una relación entre el pobre servicio y la falta de equipamiento, además de la escasa cantidad de trabajadores administrativos en relación con la de alumnos.
- > En los CEO de mejor calidad, una cantidad considerable de empresas solicitan los servicios de los estudiantes, mientras que en los CEO considerados de calidad insuficiente las solicitudes de servicio son mucho menores.

– Profesiones técnicas y empleo

Estudio realizado en el marco del Proyecto FORTEPE, con el objetivo central de evaluar la situación laboral de los egresados de las especialidades impartidas en los IST en que intervino el Proyecto. El año 2000 se encuestó a 2 204 egresados de la promoción 1998 (de un total de 2 903), lo que significaba tener y evaluar más de un año de permanencia en el mercado laboral; esos egresados provenían de doce IST públicos, distribuidos en igual número de ciudades del país. Sin duda, estadísticamente un aporte bastante modesto, ya que la información resultante está lejos de ser representativa de la situación laboral del conjunto de egresados de los IST públicos del país; sin embargo, ella permite una aproximación al problema y aportar algunos indicios relevantes (Haya de la Torre 2002).

Uno de los mayores méritos de este estudio es que basa su data en encuestas a los egresados, lo que se considera la mejor aproximación posible para conocer la situación laboral de los profesionales técnicos. También es relevante esa distinción fundamental entre trabajo ajustado (en la especialidad) y desajustado (fuera de ella), así como incluir en el análisis a los inactivos, dado su importante volumen. Se sale así del tradicional enfoque limitado a la PEA y se opta conceptualmente por enfocar a la población en edad de trabajar (PET), al considerar que solo con esos criterios se puede tener una mejor apreciación de la situación laboral de los profesionales técnicos.

Un primer acercamiento a los datos recogidos permite apreciar que el 54,7% de los egresados está empleado, mientras que un relevante 45,3% no lo está, siendo preocupante también que de ellos haya un 21,4% inactivos, es decir, que han renunciado a la búsqueda de empleo. Esto llevó al autor a incluir —por su relevancia— a la población inactiva.

Lo más preocupante muestreado por el estudio es que detrás de ese mayoritario porcentaje que trabaja se esconde un serio problema, pues desde la perspectiva del sistema educativo solo una minoría se encontraría en una adecuada situación laboral, esto es, solo el 35,5%, que son los que trabajan en su especialidad, mien-

tras del resto que labora, 19,2% lo hace en situación de desajuste, es decir, fuera de la especialidad en la que se formó en el IST, lo que significaría que, si no todos, la mayor parte de ese 19,2% no encontró un empleo acorde con su formación.

Las especialidades que más destacan por su mejor ubicación en el mercado laboral —donde se considera primero la importancia de su empleo ajustado (en la especialidad) y luego el empleo desajustado— son Construcción Civil y Turismo, pues ambas tienen el mayor puntaje en empleo ajustado y además el segundo lugar en población empleada (es decir, sumando empleo ajustado y desajustado).

La tercera carrera que destaca es la de Mecánica de Producción, cuyos egresados registran el segundo mejor lugar en el mercado laboral y sobresalen por tener la mayor proporción de población ocupada: 73,9% (sumando empleo ajustado y desajustado). Parece ser la profesión técnica con mayor facilidad para conseguir trabajo fuera de su especialidad.

En el otro extremo, los menores porcentajes de empleo ajustado los tienen las egresadas de Laboratorio Clínico y Enfermería. Preocupa sobre todo el caso de Enfermería, pues a pesar de mostrar solo un 10,9% de empleo ajustado, es una de las carreras que presenta una de las más altas tasas de matrícula a nivel nacional, lo que evidencia que hay un exceso de oferta que ha llevado a una clara sobresaturación del mercado laboral, situación que ameritaría una intervención estatal para moderar ese exceso en la oferta. En una posición intermedia se encuentran los egresados de Contabilidad, Electricidad, Electrónica, Mecánica Automotriz y Secretariado Ejecutivo, siendo estas últimas las que presentan —dentro de ese grupo— las menores posibilidades para conseguir empleo fuera de su especialidad.

El mencionado estudio permite apreciar que hay carreras con una amplia demanda laboral, pero que tienen como correlato una oferta aun mayor. Varias de las carreras que congregan más matrícula no tienden a ser las mejor ubicadas en el mercado laboral, porque precisamente el gran volumen de egresados tiende a saturarlo.

Una conclusión del estudio es que el desencuentro entre la oferta y la demanda de trabajo de los profesionales técnicos se debe, en buena cuenta, a esa tremenda falta de adecuación del sistema educativo con las necesidades del aparato productivo.

– **Estudio sobre la situación de la Educación Superior Tecnológica en el Perú**

El estudio, que se propuso conocer la situación de la Educación Superior Tecnológica, enfatizó la vinculación que presentan los egresados con el mundo del trabajo (Haya de la Torre 2005). Señala que se ha afrontado la dificultad de contar con muy pocos estudios sobre esta temática.

Los resultados del estudio se desarrollan en cuatro capítulos.

- a. **Estructura económica y empleo en el Perú: Rasgos y tendencias fundamentales**
Se presentan los rasgos básicos de la estructura productiva nacional, así como las principales características del empleo y su relación con los sectores productivos, para luego vincularlo con la pertinencia de la oferta de Educación Superior Tecnológica.
- b. **Situación de la oferta y demanda laboral de los profesionales técnicos**
Presenta las características de la población económicamente activa (PEA) con formación superior no universitaria, en particular la superior técnica y su vinculación con el mercado laboral.
- c. **Situación laboral de los profesionales técnicos según especialidades**
Analiza la situación laboral por especialidades, evaluando la relación oferta-demanda de las profesiones técnicas. Se basa en la información elaborada por los ministerios de Educación y Trabajo, así como otros estudios, incluidos los del propio autor; se señalan las limitaciones de información existente.

d. Situación de la oferta y demanda de la Educación Superior Técnica

En este capítulo se analizan los principales rasgos y la problemática global que presenta la Educación Superior Técnica en el país, con énfasis en su calidad y pertinencia respecto del mercado laboral.

Las principales conclusiones del estudio indican que:

- > Existe una insuficiente capacidad de la estructura productiva nacional para absorber a una creciente población que demanda trabajo, situación que también afecta a los profesionales técnicos, por lo que aumenta sobre todo el empleo desajustado, esto es, fuera de la especialidad. Se destaca que una de las características más saltantes de la población ocupada con nivel superior no universitario es que la inmensa mayoría de ella labora en el sector Servicios, el cual, separado de Comercio, Restaurantes y Hoteles, llega al 53%, pero juntos alcanzan un abrumador 78% de dicha población.
- > Hay pocos estudios sobre la situación laboral de los profesionales técnicos, siendo más frecuente abordar el tema de manera indirecta, como suele hacerse a través del análisis del grupo ocupacional con estudios de nivel superior no universitario. Se considera que algunos estudios hechos por los sectores Educación y Trabajo presentan interpretaciones erróneas y preocupantes, a la par que información rescatable. El país aún espera un adecuado diagnóstico de la situación laboral de los profesionales técnicos.
- > Considera que los conceptos de subutilización y sobreutilización, usados por el Ministerio de Trabajo para evaluar la situación laboral de los profesionales técnicos, son muy limitados para pretender evaluar con precisión la situación laboral de tales profesionales; y la considera como una aproximación que puede tomarse en cuenta. Se propone que una manera eficaz para evaluar la situación laboral de los profesionales

técnicos consistiría en recoger información directa a través de encuestas, pero se carece hasta la fecha de una cabal investigación basada en esa fuente.

- > El estudio también destaca la desatención de la población rural joven en situación de pobreza por parte del sistema de educación técnica. Para brindarle mayor atención, resulta fundamental trazar políticas que apoyen su debida capacitación técnica, que debe responder a las potencialidades del área rural, de tal modo que una calificación adecuada alentaría la superación de la pobreza rural.

En resumen, el estudio concluye que la formación profesional técnica en el Perú no está a la altura del momento presente ni, menos, en armonía con los cambios y tendencias de la revolución tecnológica y la globalización. Más bien viene atravesando una seria crisis, debido a múltiples factores como la desarticulación de la oferta educativa con la demanda del sector productivo, y a los escasos recursos del Estado para alentar su desarrollo y actualización pedagógica y tecnológica.

Señala que la formación profesional debe entenderse como un fenómeno educativo articulado con el proceso productivo, para lo cual deben establecerse estrategias que promuevan la intervención de los actores sociales involucrados.

– **Estudio de la situación actual de la educación técnica en el Perú**

El estudio realizado por la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional tiene por objetivo recabar información que permita evaluar la posibilidad de promover un Programa Regional que fortalezca la Educación Técnica y Vocacional y el entrenamiento para el trabajo en el Perú, Bolivia y Colombia (Muñoz y Rodríguez Cuba 2008). Asimismo, intentó identificar los aspectos críticos de la problemática de la educación técnica, con el fin de sugerir algunas acciones para superarlos.

Entre los resultados del estudio se indican:

- > El aporte significativo del MECEP, lo que implicó la renovación curricular, una nueva propuesta de estructura del sistema educativo, la modernización de la gestión, la implementación de un sistema de formación y capacitación docente, y una propuesta de una nueva estructura del sistema educativo.
- > La falta de infraestructura, de equipamiento y de articulación de los contenidos de formación con los requerimientos de los sectores productivos hace que los centros de formación descuiden la calidad de sus servicios. Frente a esta realidad, se desarrolla una propuesta de formación novedosa: el aprendizaje entendido como “el saber hacer bien” (ligado a ser competente, ser capaz); la inclusión del sector productivo en la definición de competencias que deberían cumplir los educandos de estos sistemas, la flexibilidad del currículo, la medición del logro de aprendizajes por competencias (sistema de certificación y acreditación por competencias) y el Catálogo de Títulos Profesionales y Certificaciones.
- > Las principales debilidades de la educación técnica que señala el estudio son: poca coordinación entre los niveles del Ministerio de Educación; falta de currículo y plan de estudio adecuados; la casi inexistente relación entre la oferta y la demanda real del mercado; la precaria formación de los docentes de los institutos técnicos y la falta de renovación del equipamiento en dichas instituciones.
- > De cara a esta problemática, el estudio señala que, hacia 2008, el Estado ha realizado algunas acciones: la aprobación del Proyecto Educativo Nacional, que no está gravitando como debiera en la política del sector Educación; la aprobación de los Lineamientos Nacionales de Política de la Formación Profesional; la aprobación de la Ley del Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE); el Proyecto de Ley de Institutos de Educación Superior; el proceso de revalidación de los IST, junto con la nueva propuesta curricular; y, finalmente, la reconversión de los CEO en Centros de Educación Técnico Productiva (CETPRO).

– **Matriz de factores de calidad en la formación técnica en el área rural en el Perú**

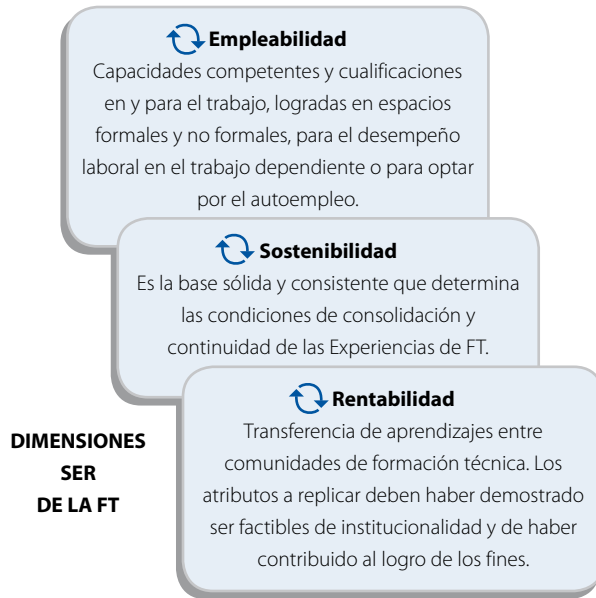
El estudio “Matriz de factores de calidad” se realiza en el marco del Proyecto REDCENFOR, que cuenta con la cooperación de AECID (Pérez 2009: 3).¹² Surge de la necesidad de contar con un instrumento de referencia, válido y confiable para orientar los procesos de mejora en instituciones de formación técnica ubicadas en diversas regiones del país, con el propósito de que los centros de formación técnica replanteen o refuercen sus iniciativas o proyectos de fortalecimiento institucional, centrados en el desarrollo de capacidades de los estudiantes y de capacidades de gestión de la Comunidad de Formación Técnica, teniendo como referente las tres dimensiones sobre las que se construye la matriz: sostenibilidad, empleabilidad y replicabilidad.

A partir del estudio de cinco experiencias de Formación Técnica desarrolladas en el ámbito nacional, la matriz de factores de calidad propone un conjunto de factores organizados en tres dimensiones que corresponden con los modelos de Formación Técnica que han desarrollado dichas experiencias. Tales dimensiones se muestran y definen en el gráfico 9.

¹² Este documento fue preparado por Facundo Pérez con base en el estudio encargado a los consultores Cecilia Zevallos Negrón, Silvia Martínez Jiménez, José Sánchez Narváez, Catalina Durand Zevallos y Tomás Osoro González.

GRÁFICO 9**Tres dimensiones de la matriz de factores de calidad de la Formación Técnica**

Fuente:
Zevallos y otros, citado por
Pérez 2009.

**– Empleabilidad**

Se define como aptitud de la persona, y da cuenta de las capacidades, competencias y calificaciones en y para el trabajo. Se afirma que éstas se logran en espacios no formales y en espacios formales, en un proceso de formación que se extiende a lo largo de la vida, ya sea para conseguir, conservar o cambiar un empleo, ya sea para optar por el autoempleo y, en general, para movilizarse en el mercado de trabajo.

El autor explica que los factores que favorecen la empleabilidad de los estudiantes de las “experiencias de Formación Técnica en área rural, son todos aquellos eventos o circunstancias que afectan el proceso de formación de capacidades, las de carácter genérico para el desarrollo integral de la persona y las capacidades específicas para el ejercicio de un trabajo” (Pérez 2009: 6).

– Sostenibilidad

Pérez afirma que “la planificación es el instrumento orientador que guía la acción de las instituciones de formación técnica. Por su parte, la gestión es el ‘aparato logístico’ para generar condiciones que propicien el logro de dicha planificación” (Pérez 2009: 7). En tal sentido, si bien la gestión guía la planificación, ella misma contiene un conjunto de conceptos que expresan una forma de concebir las acciones, una racionalidad del qué y el porqué de la formación técnica. Por tanto, la razón de ser de esta Formación Técnica está en la base de la gestión y se expresa en los mecanismos e instrumentos que utiliza. De ahí que si el gestor posee claridad sobre esta razón de ser de la gestión, en su implementación puede enriquecer la gestión al tiempo que también él se enriquece, en la medida en que va superando los límites que la realidad le plantea.

– Replicabilidad

Como función de la gestión, se afirma que la replicabilidad permite la réplica de iniciativas o atributos específicos de una experiencia de formación técnica a través de la apropiación y adaptación del método o procedimiento que ha permitido el desarrollo de dicha iniciativa o atributo en otra experiencia afín. En efecto, los atributos de la Experiencia de Formación Técnica identificados para una réplica, dado que son distintivos y peculiares de la experiencia originaria, se convierten solo en la referencia que debe ser tomada en cuenta por la otra Experiencia de Formación Técnica. Por ello, la réplica excluye la copia o la reproducción.

En dicha réplica existe una transferencia de aprendizajes entre comunidades de formación técnica. Una Comunidad de Formación Técnica pone a disposición de otra Comunidad de Formación Técnica los aprendizajes que bajo los términos de su gestión han demostrado ser factibles de apropiación o de institucionalización. Para tal efecto, esa réplica tiene como principal condición que los gestores deben haber demostrado que dichos atributos contribuyeron a los fines de la institución y que éstos fueron factibles de apropiación o de institucionalización.

“Contradictoriamente, estos aprendizajes transferidos para que pueda ser una conquista permanente de toda la amplia Comunidad de Formación Técnica, de modo permanente deberán ser revisados, renovados mediante la reflexión, para que sigan siendo valiosos y útiles en la propia práctica de gestión”.

Los resultados hallados en el proceso de sistematización de las Experiencias de Formación Técnica han sido el principal insumo para el diseño y construcción de la matriz, cuya estructura se presenta en el cuadro 9.

CUADRO 9. Estructura básica de la matriz de factores de calidad en la Formación Técnica Rural

Dimensiones	Marco de políticas de desarrollo		Gestión de la Formación Técnica	
	Factores		Funciones/ Procesos/ Recursos institucionales	Lineamientos de políticas y orientación estratégica
	Contexto externo	Contexto interno	Variables	Indicadores
Empleabilidad				
Sostenibilidad				
Replicabilidad				

Fuente: Zevallos y otros, citado por Pérez 2009.

Tal como se observa en la ilustración de la matriz:

[...] los marcos de política de desarrollo descritos a lo largo de la misma, delinean los dos contextos —externo e interno— a partir de los cuales se han identificado los factores que inciden sobre cada una de las dimensiones SER (2.^a columna). Además, la Matriz describe la gestión de la formación técnica (3.^a columna) organizada en dos componentes,

los mismos que permiten su descripción operacional; estos son: por una parte las funciones, procesos y recursos institucionales enunciados mediante variables, y por otra parte, los lineamientos de política y orientación estratégica enunciados mediante indicadores.

El autor afirma que esta matriz se propone como un instrumento de política de gestión de la Formación Técnica; por tanto, está destinada a dar orientación al desarrollo del trabajo de promoción de buenas prácticas de gestión de las Experiencias de Formación Técnica que sería implementado en la Red de Centros de Formación Técnica en Área Rural del Proyecto REDCENFOR Rural.

Como afirma Pérez (2009):

Se sugiere el uso de la misma asociada a la instalación de espacios y procesos de reflexión permanentes, de sistematización y de valoración del proceso de gestión de los centros. De modo general, facilita la identificación de los factores presentes en toda experiencia de formación técnica:

- > Pone a disposición de las experiencias de formación técnica el enfoque conceptual y las herramientas concretas para favorecer los procesos de recuperación de la experiencia de gestión y de sistematización de las mismas.
- > Orienta la reflexión del qué, el cómo y el porqué gestionar la formación e inserción laboral de los estudiantes.
- > Identifica las políticas institucionales que favorecen el desarrollo de las capacidades de empleabilidad de los jóvenes para el empleo dependiente o para el autoempleo (calificaciones necesarias para nuevas tareas, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo aplicarlas).

- > Orienta la reflexión en torno a los mecanismos puente o pasarelas entre el trabajo y la formación a través de práctica intensiva, pasantías, programa de empleo, o para la intermediación laboral, entre los principales.
- > Valora el impacto de la empleabilidad a través de la intervención de los diversos agentes; de las políticas sectoriales e institucionales; de la normativa; de la gestión de los decisores a nivel institucional; de los niveles, mecanismos para la toma y el tipo de decisiones, entre los principales.
- > Orienta la reflexión sobre la marcha de la EFT, permite evaluar el nivel de avance de sus objetivos, propiciar la recopilación de información de modo oportuno para retroalimentar el proceso.
- > Orienta los procesos de sistematización y valoración de los factores que están permitiendo la institucionalización de distintas iniciativas o proyectos desarrollados por las EFT.
- > Identifica los procedimientos o estrategias que favorecen los procesos de réplica de las cualidades que dan sostenibilidad a las EFT.

3.1.2 Estudios regionales

Se presentan ocho estudios referidos a ámbitos regionales. El primero analiza la situación laboral de los egresados de universidades y de los IST, encontrándose —coincidiendo con otros trabajos— fuertes desajustes. Las seis investigaciones siguientes han sido realizadas por la cooperación holandesa (SNV) y el octavo estudio muestra los resultados de la Encuesta de Juventud, Empleo y Migración, realizada por el INEI. Se trata de investigaciones relevantes por la riqueza de información que aportan y por su consistencia metodológica.

– De profesional a taxista: El mercado laboral de técnicos y profesionales en los 90

El estudio analiza el desajuste o falta de concordancia entre los estudios y la ocupación ejercida por la población con Educación Superior en Lima (Rodríguez Cuba 1995). Presenta diversos indicadores de la evolución del mercado laboral de técnicos y profesionales en el Perú entre 1984 y 1993.

Utiliza datos de la Encuesta de Niveles de Empleo de Lima Metropolitana del Ministerio de Trabajo y Promoción Social y de los censos nacionales de 1993. Incluye entrevistas a profesionales en ocupaciones de baja calificación (vendedores ambulantes, conductores de taxi y otros) y el análisis de la demanda laboral por ocupaciones profesionales específicas.

La investigación muestra que desde los años 40 se inicia un proceso de crecimiento de la educación en el Perú que se explica, entre otros, por factores demográficos. La tasa de crecimiento poblacional más alta de nuestra historia se registró a inicios de los años 60, y dio lugar a un crecimiento importante de la matrícula de estudiantes en todos los niveles educativos. Crecimiento que ocurre en forma escalonada, como una reacción en cadena, semejante a cuando empujamos una ficha de dominó y ésta cae empujando a la ficha contigua, y así sucesivamente. Comienza en los años 40 con la educación primaria, sigue en los años 50 y 60 con la educación secundaria —y un poco con la universitaria—, y alcanza a la educación superior —especialmente la educación tecnológica— en la década de los 80.

Se menciona que en el Perú siempre ha existido una gran demanda social por educación,¹³ alimentada por la presión demográfica pero también por una valoración especial de la población hacia ella como factor de ascenso social.

13 Según el autor, “demanda social por educación” alude a los deseos de la población de acceder a ella. Se habla de “demanda social por educación” para diferenciarla de la “demanda económica” que el sector productivo hace de los educandos. Suele hablarse de “demanda educativa”, confundiendo estos dos aspectos (Rodríguez Cuba 1995).

Se explica que el crecimiento de los graduados de la universidad y de los institutos tecnológicos presiona luego sobre el empleo de los técnicos y profesionales. El grupo de técnicos y profesionales pasa de ser apenas el 6,8% de la PEA de Lima en 1961, a representar un importante 22,5% de ésta en 1993. Su tasa de crecimiento promedio anual para el período intercensal 1981-1993 fue de 7,2%, mucho mayor que el resto de la PEA de Lima y más del doble de la tasa de crecimiento poblacional en la capital peruana.

Sin embargo, el nivel educativo de la PEA tiene un crecimiento todavía más marcado que el número de personas en ocupaciones técnicas y profesionales. El incremento de la escolaridad y la expansión de la educación provocan un notable progreso en la calificación de la fuerza laboral de Lima: mientras que en 1961 la PEA sin instrucción y con educación primaria representaban, juntas, cerca del 70% del total, en 1993 su participación se redujo a solo el 18%.

Por el “efecto dominó”, la educación superior se inclina a ser, con el tiempo, el nivel educativo predominante para la población trabajadora. Con una tasa de crecimiento promedio anual de 8,5% entre 1981 y 1993 (contra una de 3,4% para el nivel de educación secundaria), es probable que se tuviera más de un millón y medio de personas con algún nivel de educación superior¹⁴ hacia el año 2000, y que ese nivel de calificación sea el más frecuente entre los trabajadores de Lima a inicios del milenio.

Los empleos para técnicos y profesionales no aumentan a la misma velocidad que la población que egresa de universidades e institutos de formación técnica. A inicios de los años 70, la PEA con educación superior comienza a distanciarse de la PEA ocupada como técnicos y profesionales, es decir, empieza a crecer con mayor velocidad y se crea una brecha. Esta brecha es el primer indicio de que se caminaba hacia un desajuste.

¹⁴ Cuando el autor cita “con algún nivel de educación superior” se está considerando tanto a los que completaron ese nivel como a aquéllos que no lo completaron (Rodríguez Cuba 1995).

En síntesis, el estudio plantea que el intenso crecimiento demográfico y la relativa bonanza económica de los años 60 propiciaron el *boom* de la creación de universidades, de modo que las dos décadas siguientes verían multiplicarse el número de estudiantes universitarios y, en los 80, de alumnos en Institutos de Educación Superior Tecnológica, en un contexto económico distinto y con deterioro de la calidad de la educación recibida.

Es particularmente interesante que se mencione allí el tema de la calidad de la educación: “Necesitamos un modelo económico —dice el autor— que recoja y aproveche la educación ya adquirida por la fuerza laboral, la re-califique si es necesario, asegurando niveles adecuados de calidad en la formación, y la distribuya con una visión de largo plazo procurando articular este potencial que encierran los recursos humanos calificados con el desarrollo empresarial y productivo del país” (Rodríguez Cuba 1995: 52).

El estudio concluye que, en Lima, solo uno de cada dos profesionales y uno de cada cuatro técnicos se ocupaba en 1993 en sus respectivos campos, y que entre 1984 y 1992 hay una clara tendencia a que este desajuste aumente. Mientras el empleo de técnicos y profesionales crece muy lentamente o se mantiene estancado, la ola de egresados de la universidad o de los institutos superiores tecnológicos no deja de crecer.

La investigación muestra que los egresados de la universidad tienden, en algún momento entre 1984 y 1992, a ubicarse en ocupaciones no profesionales: en primer lugar, porque no encuentran un puesto de trabajo en su especialidad (es el caso de científicos y biólogos); pero, además, porque las diferencias entre los niveles de empleo e ingresos de ocupaciones profesionales y otras ocupaciones se habían reducido al punto que determinadas actividades técnicas, u oficios como el de conductor de vehículos, puedan tener iguales o incluso mejores ingresos, como ocurre durante el ajuste económico del gobierno de Fujimori.

Para analizar el mercado de trabajo de algunas especialidades de técnicos y profesionales se utiliza en forma combinada cuatro indicadores: población de estudian-

tes y profesionales, sus niveles de empleo —el desempleo, pero especialmente el subempleo— y sus ingresos. El cuarto indicador usado por primera vez es el desajuste entre estudios y colocación, como un indicador que puede contribuir a medir la situación de la demanda laboral de técnicos y profesionales:

Consideramos que la ocupación de profesionales en otras actividades económicas no profesionales es también un indicador de demanda y, en cierta forma, de "subempleo" profesional. El desajuste entre formación y ocupación real de los profesionales puede ser usado como indicador de la demanda laboral por algunas especialidades profesionales. La hipótesis es que a mayor desajuste en una especialidad, hay menor demanda por esa especialidad, y viceversa (Rodríguez Cuba 1995: 115).

La investigación mostró que profesionales de la salud y docentes tienen cierta demanda laboral (bajo desempleo) en el Perú, pero sufren un serio deterioro de sus ingresos. Por otro lado, los economistas, administradores y abogados tendrían una situación delicada en el mercado laboral limeño.

En el otro extremo del mercado laboral, los ingenieros mostraron poco desajuste y mejoras en sus niveles de ingresos durante el periodo estudiado. Más allá de estos resultados puntuales, este trabajo sirvió para proponer nuevos indicadores en el análisis de la demanda laboral por ocupaciones.

– **Estudio de la oferta de la Educación Superior Tecnológica Pública y de la demanda laboral de Ayacucho**

El estudio realizado por el Servicio Holandés de Cooperación al Desarrollo (SNV) propone un diseño de formación superior técnica que responda a las necesidades reales de la región Ayacucho. Se plantea implementar una reforma que sirva para la mejora de la educación técnico profesional orientada al desarrollo regional (SNV 2007).

Este trabajo abarcó el análisis de la oferta educativa de los Institutos Superiores Tecnológicos Públicos de Ayacucho y la demanda y oferta laboral de las empresas de la región. Como en los otros estudios de la SNV, se tomó como fuente de datos de encuestas del INEI y entrevistas hechas a empresarios de la región.

El estudio se organiza en cinco capítulos:

El capítulo 1, "Caracterización de la región Ayacucho y sus potencialidades", en el cual se menciona el tipo de población, sus indicadores sociales, los sectores económicos más importantes y las potencialidades de la región.

Como potencialidades de la región se destacan:

- > Ubicación estratégica (seis regiones limítrofes y cercanía a la capital del país, así como a los puertos de Pisco y Callao, lo que facilitaría el intercambio comercial tanto nacional como internacional).
- > Biodiversidad reinante en la región, lo que facilita la variedad de cultivos y la crianza de numerosas especies de animales, garantizando la diversidad de la producción.
- > El turismo asegura un desarrollo sostenible, que no contamina el ambiente.
- > Minería como recurso importante en la región.

Además de disponer de los recursos necesarios, la región cuenta con instituciones y proyectos que impulsan el desarrollo de la región, tales como la Gerencia de Desarrollo Económico Local, la Dirección Regional de la Producción, la Dirección Regional Agraria, el Programa Nacional de Manejo de Cuencas Hidrográficas y Conservación de Suelos, SNV, Sierra Exportadora, Centro de Competitividad, Instituto para el Desarrollo del Sector Informal, Proyecto de Reducción y Alivio a la Pobreza, Agencia Adventista para el Desarrollo y Recursos Asistenciales, Cáritas, Care, Taller de Promoción Andina, Kultura 21, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, Programa de Capacitación Laboral, Proyecto Especial Río Cachi, Proyecto Especial

de Apoyo a los Gobiernos Regionales de Ayacucho y Huancavelica, Proyecto Especial Sierra Centro Sur, Asociación de Productores de Holantao, Asociación de Artesanas Allin Maki Huantapi, Asociación de Productores de Piquillo, Comité Colegiado de Asociaciones de Productores y Talleres Artesanales de Ayacucho.

El capítulo 2, “Estudio de la oferta educativa de los Institutos Superiores Tecnológicos públicos de Ayacucho”, narra el tipo de educación que se imparte, la infraestructura y equipamiento con que cuentan y la formación de sus docentes.

Se menciona como un problema la difícil inserción laboral de los egresados de los IST, debido a la fuerte competencia que existe, frente a la cual no se perciben como bien preparados. Esto se traduce en niveles altos de desempleo y subempleo entre los egresados de los IST.

Otro problema que deben enfrentar los IST es pobre infraestructura e insuficiente equipamiento. Acerca de la formación de los docentes de los IST, si bien reciben cooperación internacional para efectuar programas de actualización, éstos en ocasiones no son bien conducidos, muchas veces por la ausencia de una política educativa coherente con las necesidades de los IST.

Por su parte, el capítulo 3, “La oferta laboral en la región Ayacucho”, describe las características de la población económicamente activa de la región, así como las condiciones laborales a las que está sujeta. Entre las características podemos mencionar: solo el 39% de la PEA ha culminado sus estudios secundarios (limitando sus posibilidades laborales); la mayor parte de esa PEA tiene empleos de mala calidad y baja remuneración.

El capítulo 4, “La demanda laboral en la región Ayacucho”, detalla el perfil de las empresas y del empresariado por sector, indicando sus perspectivas. Hay un importante porcentaje de empresas dedicadas al rubro de servicios (43,4%). Esto debería ser tomado en cuenta al momento de definir las carreras técnicas. El crecimiento de las empresas es lento y sus perspectivas de ventas o ganancias no son muy ambiciosas; esto hace que de las 76 empresas consultadas para este

estudio, solamente 19 han previsto aumentar el número de trabajadores (uno o dos puestos más). Esto genera que la oferta laboral de la región sea pobre frente a la cantidad anual de estudiantes que cada año culminan su formación en los IST y que buscan incorporarse al mercado laboral.

El capítulo 5, "Mecanismos de apoyo a la inserción laboral en la región Ayacucho", describe la inserción laboral dependiente y el autoempleo y los mecanismos que promueven la inserción laboral en la región, que son principalmente la capacitación, la información sobre la oferta y demanda laboral, la asesoría en la búsqueda de empleo y los microcréditos.

Entre las acciones que pueden realizarse para promover la inserción laboral en la región se menciona a: asesoría en la búsqueda de empleo, adecuación de la oferta formativa con la demanda laboral real, difusión de información sobre la oferta laboral, capacitación actualizada, asistencia técnica en una etapa poscapacitación, pasantías, entre otras acciones.

Finalmente, se detallan algunas conclusiones y recomendaciones. Destaca la mención a la relevancia del turismo como una de las mayores potencialidades de la región. También sobresale el sector Manufactura, que incluye el procesamiento de cochinilla, frutas, hierbas aromáticas, cacao, café, leche, artesanía y agricultura tecnificada.

Se podría potenciar el sector Turismo, dado que se encuentra ligado al sector Comercio y Servicios y es una forma de desarrollo sostenible libre de contaminación.

Se debería fortalecer a las asociaciones de productores, pues los sectores Manufactura y Agrícola presentan un fuerte potencial en la región, dada su variada producción. Se destaca que lo fundamental es contar con recursos humanos preparados para aprovechar las potencialidades, donde juega un rol importante la calidad de la formación que se brinda en Centros de Formación Profesional; sin embargo, se señala que la Educación Superior Tecnológica en Ayacucho no

cumple las condiciones mínimas para que los jóvenes ejerzan su derecho a una formación de calidad.

– **Caracterización del mercado laboral para ocupaciones técnicas, Lima Metropolitana**

El estudio se propuso identificar las tendencias de generación de empleo adecuado y sus características ocupacionales en la economía de Lima Metropolitana (SNV 2009a). Resulta un insumo importante para prever los sectores y ocupaciones que demandarán trabajadores competitivos en los próximos años, así como las oportunidades más pertinentes de formación ocupacional y Educación Superior Técnica.

Se eligieron como fuente las bases de datos de las Encuestas Permanentes de Empleo (EPE) y de las Encuestas de Sueldos y Salarios (ENSYS) de Lima Metropolitana de los últimos tres años, así como entrevistas a gremios empresariales y funcionarios del sector Educación y Trabajo, directores de IST y expertos en demanda laboral, con los cuales se contrasta la data de las encuestas mencionadas. El ámbito de la investigación es Lima Metropolitana.

El informe del estudio presenta los resultados en los siguientes temas: identificación de la generación de empleos adecuados en el período 2005-2008, caracterización de los empleos adecuados generados, dinámica de inserción laboral, estimación de proyecciones tendenciales de generación de empleos adecuados para el período 2009-2011 en Lima Metropolitana, grado de adecuación de la oferta laboral y, finalmente, entrevistas con expertos en demanda laboral y agentes involucrados en la formación técnica.

Principales conclusiones del estudio:

- > Existe y existirá en los próximos años una demanda importante por ocupaciones técnicas, que permitirá a jóvenes de escasos recursos obtener trabajos adecuadamente remunerados que les permitan salir de la pobreza.

- > Las áreas que más destacan por generar empleos adecuados son construcción civil, mecánica de producción y ventas directas.
- > La aplicación experimental del Diseño Curricular Básico en los IST públicos de Lima es desigual, con limitaciones como restricciones presupuestales, escaso liderazgo y compromiso, que dificultan un mayor avance.

Propone que la cooperación internacional apoye el fortalecimiento de la formación en los IST públicos de zonas pobres de la capital a través de:

- a. Un componente transversal en el nuevo Diseño Curricular Básico que ayude a potenciar la formación integral y la empleabilidad de los jóvenes. Podría ser un módulo de Gestión Empresarial, clave para el éxito laboral de los jóvenes, o una Oficina de Contacto o Inserción Laboral.
- b. Apoyo integral a algunos IST públicos de Lima que incluya modernización de equipos e infraestructura, implementación integral del Diseño Curricular Básico experimental y la capacitación pedagógica

Cabe mencionar que por largo tiempo la cooperación internacional viene apoyando experiencias con éxito muy limitado, sobre todo por la falta de sostenibilidad de las iniciativas desarrolladas. Por ello es relevante la recomendación contenida en el estudio respecto de que el gobierno nacional debe dar un impulso más decidido a favor de la formación técnico profesional de calidad y pertinencia, por ser pieza fundamental para la competitividad del país, el crecimiento económico y la reducción de la pobreza.

– **Estudio del mercado laboral y de la oferta de la Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva de Lambayeque**

El estudio analiza la competitividad en la región Lambayeque e identifica los sectores económicos que podrían impulsar el crecimiento de la región (SNV 2009b). Efectúa un análisis de la demanda de mano de obra de calificación media

y elemental para determinar las brechas en calificación existentes a nivel de los CETPRO e IST.

La investigación se organiza en siete capítulos. El primero presenta el análisis de la competitividad de la región; el segundo, la caracterización y las proyecciones de crecimiento de la demanda de trabajo en la ciudad de Chiclayo; el tercero analiza los resultados de una encuesta tomada a 73 empresas de diferentes sectores económicos de la región con la finalidad de conocer las características de la demanda por trabajadores de calificación media y elemental; el cuarto describe los principales indicadores que caracterizan la oferta educativa a nivel de CEO/CETPRO e IST en la región.

El quinto capítulo realiza un balance entre la demanda de trabajo y la oferta formativa en CEO/CETPRO e IST. El sexto muestra las principales experiencias de promoción de la inserción laboral llevadas a cabo por diversas instituciones de la región. Así, al referirse al sector público se describen los programas implementados por el Ministerio de Trabajo para favorecer la inserción laboral, tales como: la Red CIL PROempleo, Construyendo Perú, PROJoven, Programa Mi Empresa. Y el último caracteriza la oferta de trabajo juvenil en la región Lambayeque.

Se identifican los siguientes sectores como aquéllos que pueden liderar el crecimiento de la región: Agricultura-Agroindustria, Servicios Turísticos, Construcción, y Comercio y Minería.

Este estudio, a diferencia del precedente, efectuado también por SNV, no presenta conclusiones ni recomendaciones.

– **Estudio del mercado laboral y de la oferta de la Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva de Cusco**

El estudio analiza la competitividad en la región Cusco y señala los sectores económicos que podrían impulsar el crecimiento en los próximos años (SNV 2009c). Identifica para ello los sectores: Turismo, Comercio, Minería y Agroindustria, pues

cuentan con proyectos de inversión empresarial. Analiza la demanda por mano de obra de calificación media y elemental, con la finalidad de determinar las brechas en calificación existentes a nivel de CEO/CETPRO e IST.

La investigación se presenta en siete capítulos. El primero se inicia con el análisis del desarrollo y de la competitividad en la región Cusco, que contiene una caracterización del perfil físico, demográfico, educativo, social, económico y laboral de la región, incluyendo un indicador global de la competitividad de la región, así como sus potencialidades.

El capítulo segundo presenta el análisis de la demanda laboral en la ciudad de Cusco, incluyendo estimaciones sobre su crecimiento. En el capítulo tercero se analiza la encuesta a empresas, teniendo como aspectos centrales la presentación de las ocupaciones de calificación media y elemental demandadas por las empresas el 2007. Se exponen las expectativas de crecimiento de la empresa para los próximos años y los requerimientos futuros de mano de obra en ocupaciones de mando medio y elemental. Así, se aprecia que las ocupaciones más demandadas estarán vinculadas a los sectores de Construcción (albañiles, ingenieros) y Turismo (mozos, camareros, ayudantes de cocina, entre otros). Estos resultados son un reflejo del dinamismo y de las expectativas de crecimiento económico en la región, donde las actividades de construcción y turismo van a jugar un papel importante en la mayor demanda de mano de obra.

El capítulo cuarto presenta la oferta educativa superior tecnológica y técnico productiva, incluyendo la matrícula de Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva en la región y los cursos y carreras que se ofrecen. El quinto capítulo aporta un balance entre la demanda de trabajo —basada en el análisis de la estructura productiva— y la oferta educativa en la región a nivel de mando medio y elemental, y concluye con el señalamiento de las necesidades de capacitación para el personal que se desempeña en ocupaciones de mando medio y elemental.

Considerando las potencialidades de la región Cusco, se debería fomentar el desarrollo y competitividad de las siguientes cadenas y sectores económicos: Servicios

Turísticos, Agricultura-Agroindustria, Comercio, Minería y Construcción. Este capítulo presenta las ocupaciones con posible mayor demanda, correspondientes a los sectores económicos antes señalados.

El capítulo 6 señala los mecanismos de apoyo a la inserción laboral identificados en la región en el sector público, privado y desde los servicios sectoriales de capacitación.

Finalmente, el último capítulo plantea un análisis de la oferta de trabajo juvenil en la región Cusco, partiendo por caracterizar el perfil personal y laboral de los jóvenes de la región.

– **Estudio del mercado laboral y de la oferta de la Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva de Piura**

El estudio realiza un análisis de la competitividad en la región Piura e identifica los sectores económicos que podrían impulsar el crecimiento de la región en los próximos años (SNV 2009d). Se analiza la demanda por mano de obra de calificación media y elemental, con la finalidad de determinar las brechas en calificación existentes a nivel de CEO/CETPRO e IST. El propósito es que la información sirva para mejorar la toma de decisiones de los agentes públicos y privados sobre la educación técnica en la región, evaluando las posibilidades y limitaciones que enfrentan para alcanzar mayores niveles de competitividad y desarrollo de la región Piura.

La investigación presenta una estructura semejante a las precedentes, desarrolladas por SNV. Analiza la competitividad en la región Piura e identifica los sectores económicos más relevantes. Se afirma que los sectores de Comercio, Hidrocarburos y Agroindustria (exportación de limón, mango, banano orgánico) sostienen el crecimiento económico de la región.

Entre los que podrían impulsar el crecimiento, se mencionan la Agricultura y la Agroindustria, Pesca, Comercio, Servicios y Construcción. Se analiza la demanda

por mano de obra de calificación media y elemental, con la finalidad de determinar las brechas en calificación existentes a nivel de CEO/CETPRO e IST.

El estudio se inicia con el análisis del desarrollo y de la competitividad en la región Piura, que considera una caracterización del perfil físico, demográfico, educativo, social y económico y laboral de la región, incluyendo un indicador global de la competitividad así como sus potencialidades, que se dirigen hacia el sector Agrícola y Agroindustrial, sobre todo orientado a los mercados internacionales, para responder a la creciente demanda de productos naturales y orgánicos. Se resalta la potencialidad de la minería e hidrocarburos.

El capítulo segundo presenta el análisis de la demanda laboral en la ciudad de Piura incluyendo estimaciones sobre su crecimiento. Se calcula que las ocupaciones con mayor crecimiento hasta el 2012 son peones agrícolas, profesores de universidades y otros centros de nivel superior, jefes de empleados administrativos, agentes de ventas, empleados de aprovisionamiento y almacenaje, y cajeros.

Por otro lado, las ocupaciones con menor demanda para los próximos años son administradores de empresas, técnicos en electricidad y técnicos contables.

El capítulo tercero analiza la encuesta a empresas, teniendo como aspectos centrales la presentación de las ocupaciones de calificación media y elemental demandadas por las empresas el 2007. Se exponen las expectativas de crecimiento de la empresa para los próximos años y los requerimientos futuros de mano de obra en ocupaciones de mando medio y elemental.

Se aprecia que las ocupaciones más demandadas estarán vinculadas a la cadena agricultura-agroindustria. En segundo lugar figuran las ocupaciones vinculadas a la actividad pesquera. Otras ocupaciones demandadas están vinculadas al sector Construcción (albañiles). Estos resultados son un reflejo del dinamismo y de las expectativas de crecimiento económico en la región, donde las actividades agrícolas, agroindustriales, de pesca y de construcción van a jugar un papel importante en la mayor demanda por mano de obra.

El capítulo cuarto, por su parte, presenta la oferta educativa superior tecnológica y técnico-productiva de la región Piura, incluyendo la matrícula de Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva en la región y los cursos y carreras que se ofrecen. El objetivo del capítulo es señalar el tipo de carreras técnicas que se ofertan en la región con la finalidad de determinar, posteriormente, las posibles brechas entre la oferta educativa y las demandas del mercado de trabajo. El capítulo quinto aporta un interesante balance entre la demanda de trabajo —basada en el análisis de la estructura productiva— y la oferta educativa en la región a nivel de mando medio y elemental, y concluye con el señalamiento de las necesidades de capacitación del personal que se desempeña en ocupaciones de mando medio y elemental.

La conclusión es que la oferta formativa de la región muestra una cartera diversificada de cursos y carreras, que responde parcialmente a los requerimientos de las empresas. Se encuentra que se forma personal para cubrir las áreas administrativas, parcialmente las productivas, pero en las otras hay una brecha por cubrir. Los cursos o carreras parecen estar enfocados en oficios saturados en el mercado: confecciones, en el caso de los CEO/CETPRO, y administración, en el caso de los IST. No se ha dado una actualización de la oferta de carreras considerando el desarrollo creciente de la agroindustria, la acuicultura y la minería.

Se señala que, tomando la amplia cartera de potencialidades de los sectores económicos de la región Piura, se debería fomentar el desarrollo y competitividad de las siguientes cadenas y sectores económicos: agricultura-agroindustria (frutas, hortalizas, legumbres, algodón, productos orgánicos); servicios turísticos (hoteles, restaurantes, gastronomía, puesta en valor de recursos turísticos, fomento de la infraestructura básica); construcción, comercio, pesca (poniendo énfasis en toda la cadena, desde la extracción hasta el procesamiento y exportación del producto); y minería e hidrocarburos.

El capítulo sexto presenta una caracterización de las principales experiencias de promoción de la inserción laboral, llevadas a cabo por diversas instituciones de la región en el sector público, privado y desde los servicios sectoriales de

capacitación. Finalmente, el último capítulo plantea un análisis de la oferta de trabajo juvenil en la región Piura, partiendo por caracterizar el perfil personal y laboral de los jóvenes en la región.

– **Estudio del mercado laboral y de la oferta de la Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva de San Martín**

El estudio analiza la competitividad en la región San Martín e identifica los sectores económicos que podrían impulsar el crecimiento de la región en los próximos años (SNV 2009e). Se revisa la demanda por mano de obra de calificación media y elemental, con la finalidad de determinar las brechas en calificación existentes a nivel de CEO/CETPRO e IST.

El capítulo primero aborda el desarrollo y la competitividad en la región San Martín. El segundo analiza la demanda laboral en la ciudad de Tarapoto, incluyendo la presentación de estimaciones de crecimiento de la demanda laboral en dicha ciudad. El capítulo tercero analiza la encuesta a empresas y el capítulo cuarto presenta “La oferta educativa superior tecnológica y técnico-productiva de la región”.

El capítulo quinto hace un balance entre la demanda de trabajo y la oferta educativa a nivel de mando medio y elemental, incluyendo la presentación de necesidades de capacitación para el personal que se desempeña en ocupaciones de ese nivel.

El capítulo sexto identifica los mecanismos de apoyo a la inserción laboral en la región San Martín, y el séptimo analiza la oferta de trabajo juvenil.

El estudio se basa en información estadística proveniente de encuestas del INEI y en entrevistas con empresarios. Entre los hallazgos relevantes del estudio cabe resaltar que el fomento de la educación técnico profesional es una condición básica para aumentar la competitividad de la región. En San Martín, el mayor dinamismo económico se expresa en el sector Agrícola (café, arroz, cacao, palmito, palma aceitera) y el sector Forestal, considerando que esta región presenta el mayor

porcentaje de áreas deforestadas del país. Por tanto, hacia esos sectores debería orientarse la oferta de educación técnica y formación profesional.

El documento enfatiza la necesidad de que se considere en la formación profesional la noción de cadena productiva. Es decir, la formación profesional debe contemplar las necesidades y requerimientos de cada eslabón de la cadena productiva. En tal sentido, se identifican las cadenas de agricultura-agroindustria (café, cacao, palmito, biocombustibles, palma aceitera), sector forestal-transformación de la madera, elaboración de muebles, servicios turísticos (hoteles, restaurantes, puesta en valor de los recursos turísticos, fomento de la infraestructura básica), ganadería-industria láctea, como aquéllos que pueden liderar el crecimiento de la región San Martín en los próximos años. Se requiere fomentar una mayor articulación entre el mundo educativo y el laboral para conocer las actuales y futuras exigencias de empleo y perfiles ocupacionales que la economía demande (SNV 2009e: 9).

Al preguntarse a los empresarios sobre las ocupaciones que más demandarían en los próximos tres años, éstos respondieron que serán las de técnicos de la industria del café, peones agrícolas, vendedores, choferes y operarios de máquinas con especialidad en electricidad. En el sector Servicios —que es el que más aporta al PBI regional— destaca, de manera particular, el turismo; actividad que debe apoyarse con mayores inversiones en capital físico y humano para mejorar los servicios que se ofrecen a los turistas.

– Encuesta de Juventud, Empleo y Migración-ENJUV 2009

La ENJUV 2009 es una investigación estadística que se aplicó a 9 578 viviendas particulares en las ciudades de Arequipa, Huancayo, Trujillo y Lima Metropolitana (Perú. INEI 2009). Dicha encuesta muestra datos actuales sobre “el perfil de los jóvenes peruanos de 15 a 29 años de edad, en lo social y económico; la aproximación de los jóvenes en el mercado laboral, la actitud emprendedora de los jóvenes, su iniciativa y talento para los negocios; la posibilidad latente de migrar fuera del país, así como su experiencia migratoria internacional”.

En cuanto a las características sociodemográficas se indica (cuadro 10) que la población joven de las cuatro ciudades bajo estudio fue de 3 millones 130 mil 535 personas, que se distribuyen de la siguiente manera: Lima Metropolitana, 2 millones 590 mil 930 jóvenes, que representan el 82,8%; Arequipa, 231 mil 333 jóvenes (7,4%); Trujillo, 214 mil 105, 6,8%; y Huancayo, 94 mil 167 jóvenes, que representan el 3,0% del total.

CUADRO 10. Población por ciudades

Ciudad	Arequipa	Huancayo	Trujillo	Lima Metropolitana
3 130 535	231 333	94 167	214 105	2 590 930
100%	7%	3%	7%	83%

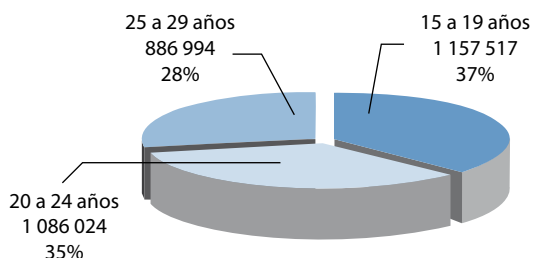
Fuente: INEI 2009.

En segundo lugar (gráfico 10), la población joven de 15 a 29 años de edad en las cuatro ciudades se distribuye en los siguientes grupos etarios: en el grupo de 15 a 19 años se encuentra el 37,0% del total; en el grupo de 20 a 24 años, el 34,7%; y en el grupo de 25 a 29 años, el 28,3%. Por otro lado, a nivel de ciudades los rangos de edad de la población bajo estudio presentan porcentajes similares con respecto al total.

GRÁFICO 10

ENJUV: Población por edades, 2009

Fuente:
Tostes 2010.



En tercer lugar, los resultados (cuadro 11) muestran que la distribución de la población total en las cuatro ciudades, según sexo, sigue el mismo comportamiento de la población total del país, alcanzando aproximadamente la mitad en ambos sexos. Para el caso de los hombres, el 49,1% corresponde a 1 millón 538 mil 063 personas jóvenes, y para el de las mujeres el 50,9%, lo que representa 1 millón 592 mil 472 jóvenes. Cabe resaltar que a nivel de cada ciudad la distribución de la variable es similar, aproximadamente la mitad en ambos sexos.

CUADRO 11. Población por sexo

Sexo	Hombres	Mujeres
3 130 535	1 538 063	1 592 472
100%	49%	51%

Fuente: INEI 2009.

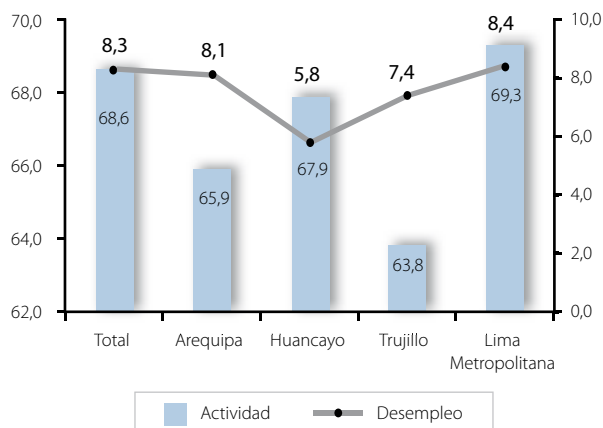
En relación con las características económicas de la población respecto de la población joven de 15 a 29 años en la actividad económica, del nivel total de las cuatro ciudades en estudio, el 68,6% de la población joven de 15 a 29 años corresponde a la población económicamente activa, que equivale a 2 millones 149 mil 053 personas, mientras el 31,4% de la población joven económicamente no activa se encuentra inactiva, y equivale a 981 mil 482 personas. Asimismo, la población de 25 a 29 años y de 20 a 24 años registran las mayores tasas de población que realiza una actividad económica o buscando empleo: 85,6% y 75,8%, respectivamente. Según ciudad, el gráfico 11 muestra que Lima Metropolitana concentra la población joven con mayor participación en la actividad económica (69,3%), seguida de la ciudad de Huancayo (67,9%).

Cabe resaltar también que, según sexo, el 74,5% de los hombres se encuentran trabajando o buscando empleo y el 25,5% no realizan ningún tipo de actividad económica y no buscan trabajo. En el caso de las mujeres, el 63,0% corresponden a la población económicamente activa y el 37,0% a la población inactiva.

GRÁFICO 11

Ciudades seleccionadas:
Tasa de actividad
y tasa de
desempleo, 2009

Fuente:
Tostes 2010.



En cuanto a la condición de ocupación de la población joven de 15 a 29 años a nivel total de las cuatro ciudades (2 millones 149 mil 053 PEAS), el 91,7% (1 millón 971 mil 732) se encuentra ocupada, produciendo un bien económico o prestando algún servicio, y el 8,3% (177 mil 322) está desempleada pero buscando empleo.

Por otro lado, según los grupos de edad, la población de 25 a 29 años registra el mayor porcentaje de población que se encuentra trabajando (95,0%), seguido de la población de 20 a 24 años (91,8%). Asimismo, con relación a la PEA desocupada por grupos de edad, la población de 15 a 19 años concentra la mayor tasa de población que se encuentra buscando trabajo, es decir, el 12,7% (71 mil 792 personas) está sin empleo.

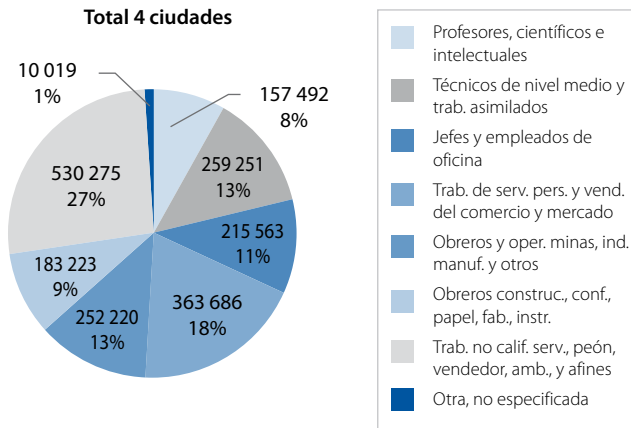
Cabe señalar que las ciudades que presentan tasas de empleo más altas son Huancayo (94,2%) y Trujillo (92,6%). Por otra parte, la ciudad cuya tasa de desempleo supera la tasa promedio del desempleo de las cuatro ciudades es Lima Metropolitana, con 8,4%.

En lo que respecta a la ocupación principal de los jóvenes, los resultados de la encuesta ENJUV 2009 reportan que del total de las cuatro ciudades, la población joven ocupada de 15 a 29 años de edad (gráfico 12) concentra mayor porcentaje en las ocupaciones siguientes: trabajadores no calificados, peón, servicios, vendedores ambulantes y afines, con 530 mil 275 (26,9%) de PEA ocupada; y trabajadores calificados de servicios personales y vendedores de comercio y mercado, con 368 mil 688 de PEA ocupada (18,4%).

GRÁFICO 12

Ciudades seleccionadas:
Ocupación principal, 2009

Fuente:
Tostes 2010.



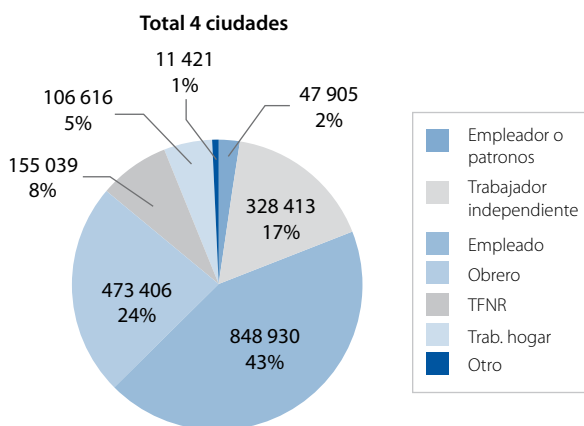
– **Categoría de ocupación**

Los resultados de la Encuesta de Juventud, Empleo y Migración Internacional 2009 (gráfico 13) muestran que del total de las cuatro ciudades de estudio, el 43,1% de la PEA ocupada de 15 a 29 años son empleados, el 24,0% obreros y el 16,7% trabajadores independientes.

GRÁFICO 13

Ciudades seleccionadas:
Ocupados por categoría ocupacional, 2009

Fuente:
Tostes 2010.



Además, los resultados destacan que, por ciudad, se observa que la PEA ocupada que labora en las empresas como empleada registra los porcentajes más altos en las ciudades de Lima Metropolitana (43,9%) y Arequipa (41,3%). Cabe mencionar que el trabajador independiente (26,2%) muestra el mayor porcentaje de PEA ocupada en la ciudad de Trujillo.

En lo concerniente al tamaño de la empresa, los resultados muestran que del total de la población ocupada de 15 a 29 años, el 60,3% labora mayormente en las empresas de 1 a 10 trabajadores y el 26,4% en establecimientos de 51 a más trabajadores. Asimismo, según los grupos de edad, se indica que es el de 15 a 19 años el que registra el mayor porcentaje de PEA ocupada que trabaja en los establecimientos de 1 a 10 trabajadores (78,7%).

Finalmente, en cuanto a las horas trabajadas respecto de la PEA ocupada de 15 a 29 años, el promedio de horas trabajadas a la semana por la población total ocupada de las cuatro ciudades es 39,5. Los grupos de edad de 25 a 29 años y de 20 a 24 años de la PEA ocupada registran los promedios más altos de horas trabajadas a la semana (44,3 y 41,5, respectivamente). Según ciudad, se observa que la población ocupada de Lima Metropolitana registra el mayor promedio de horas trabajadas a la semana (39,8).

3.1.3 Estudios de proyección

En este acápite se incluye un estudio de prospectiva de la formación profesional, diseñado con una metodología novedosa que esboza varios escenarios posibles y sugiere líneas de acción para el 2020.

– **Estudio prospectivo de la formación para el trabajo productivo y competitivo en el Perú al 2020: Escenarios y marco de acción estratégico**

El estudio ofrece a quienes toman decisiones políticas información valiosa para la definición de un Sistema Nacional de Formación Profesional donde se tomen en cuenta las necesidades y potencialidades de cada región (GTN 2009).

Entre las ideas resaltantes del estudio podemos mencionar:

- > Incorporación de un enfoque formativo, orientado más por la demanda que por la oferta, es decir, inclinado hacia lo productivo, que apunta hacia una integración institucional, requiere del establecimiento de alianzas, de programas flexibles (lo que implica tener un currículo modular), de formación continua (entendiendo el aprendizaje como un proceso permanente) y con normas o estándares definidos, que permitan la comparación y medición respecto de criterios de calidad. La formación debe buscar la generación de competencias y no una simple adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos. Esto implicaría que no se forma a la persona para un determinado trabajo: se la hace competente para desenvolverse con eficacia.
- > Se mencionan algunos escenarios por tomar en cuenta para el 2020: un primer escenario, llamado “no por mucho madrugar se amanece más temprano”, plantea que de nada sirve tener el sustento legal si no se define una adecuada estructura y dinámica que tome en cuenta las necesidades sociales y productivas del Perú. El segundo escenario, llamado “el baile de

los que sobran”, nos indica que existe un exceso de oferta de instituciones encargadas de la formación técnica, lo que demuestra una falta de planificación pública y la descoordinación entre los actores del Sistema Nacional de Formación Técnica. El tercer escenario, llamado “¿todo vale?”, resalta la poca (y en algunos casos inexistente) regulación de los servicios de formación para el trabajo, y constata un desajuste entre la oferta formativa y la demanda productiva que afecta la generación de capacidades y competencias acordes con las necesidades del país. El cuarto escenario, denominado “buenas intenciones sin resultados”, motiva a reflexionar acerca de lo poco relacionadas que están las iniciativas reguladoras de la formación para el trabajo con la demanda (se dice que se apunta hacia la calidad en los servicios formativos, pero ésta no se logra).

Finalmente, se presenta un último escenario, el escenario-meta “sí, se puede”, donde la decisión sectorial y política facilita un proceso de integración de los esfuerzos de distintos actores vinculados a la formación para el trabajo. Esto permitiría mejorar la calidad, una mejor relación entre oferta y demanda y un mejoramiento de las condiciones de productividad y competitividad de los trabajadores, empresas y territorios en general. Se busca que la formación técnica sea de calidad, que responda verdaderamente a la realidad laboral y productiva y que mejore las condiciones de competitividad de sus egresados. Esto deberá apoyarse en los esfuerzos del sector Educación por descentralizar las instituciones, convirtiéndolas en verdaderos agentes de cambio en sus regiones.

La investigación está organizada en siete capítulos. El primero aborda el objetivo del proyecto, las bases epistemológicas y conceptuales de la prospectiva, las claves y principios que sustentan el modelo pedagógico, así como la explicación de éste. El segundo capítulo plantea el marco conceptual y teórico, lo que implica la formación para el trabajo, las bases conceptuales del estudio prospectivo en FPT, las políticas públicas, la tendencia de formación para el trabajo y un análisis en torno al trabajo productivo y competitivo en los países de la Organización del Convenio Andrés Bello.

El tercer capítulo expone la situación actual de la formación para el trabajo en el Perú. Indica modalidades de formación técnica, características de las entidades de formación, la propuesta académica, la cobertura y el marco legal.

El cuarto capítulo propone hitos para la formación para el trabajo en el Perú; y el quinto desarrolla orientaciones en FP para lograr trabajo productivo y competitivo.

El sexto capítulo muestra escenarios de futuro posible de la FTPC al año 2020 en el Perú, expresados en el lenguaje “no por mucho madrugar se amanece más temprano”, “el baile de los que sobran”, “¿todo vale?”, “buenas intenciones sin resultados” y “sí, se puede”.

El séptimo y último capítulo propone un planteamiento estratégico, expresado en recomendaciones de política en formación para el trabajo productivo y competitivo al 2020.

Se plantean cuatro horizontes temporales: 2010, 2012, 2016 y 2020, y se definen logros por alcanzar en cada uno de ellos:

- > **2010:** Acuerdo nacional para la reforma de la formación profesional, inversión de micro y pequeñas empresas en capacitación de sus técnicos y operarios, especialización regional en la estructura productiva, participación social en la implementación de las medidas a favor de la reforma de la formación profesional.
- > **2012:** Puesta en marcha de las bases del sistema de formación profesional implementadas a nivel central y regional, mejora de la productividad de las MIPYME como consecuencia de las políticas de inversión en capacitación, disposición del conocimiento y aprendizaje justo a tiempo, activa participación de la sociedad civil en la agenda de la formación profesional a nivel regional.

- > **2016:** Articulación y dinamización de redes de Centros de Formación Técnica articulados con la demanda productiva y social de las regiones, MIPYME asociadas y con sólida representación nacional y regional, uso intensivo de tecnologías emergentes en los programas de formación para el trabajo; la sociedad civil regula la efectividad de los servicios de la formación profesional a través de su representatividad.

- > **2020:** Sistema de formación profesional en proceso de consolidación, sistema de formación en empresa consolidado y reconocido como vía legal de aprendizaje, inversión en innovación y calidad de los servicios de formación para el trabajo; la sociedad civil impulsa las reformas de la formación técnica a través de una fiscalización en función de resultados.

El estudio concluye planteando algunas líneas de acción para alcanzar éxito al año 2020.

3.1.4 Empleabilidad

– Índice de empleabilidad de los jóvenes

El estudio se propuso establecer un índice de empleabilidad de los jóvenes, relacionando los diversos indicadores sobre las competencias y habilidades adquiridas por ellos con sus reales posibilidades de conseguir un empleo (Rodríguez Cuba 2009). Se evaluó a 30 jóvenes estudiantes de entre 17 y 23 años de edad del Instituto Chaminade Marianistas del Perú, de estratos sociales de escasos recursos económicos que estudiaban la misma especialidad: informática a nivel superior.¹⁵

En la recolección de datos se utilizaron tres instrumentos. Para medir las habilidades básicas de los estudiantes se recurrió a un test semejante a las pruebas

¹⁵ El estudio incluyó la aplicación de los instrumentos a estudiantes del Centro Integral de Formación de Empleo en Madrid y del Instituto Universitario de Tecnología en Venezuela.

de admisión de las universidades, para detectar condicionamientos sociales y la motivación de los estudiantes para buscar empleo. Se utilizó un cuestionario que medía factores económicos, culturales, educativos, de acceso a la tecnología y a servicios sociales; finalmente, para evaluar el grado de desarrollo de las competencias y actitudes de los estudiantes, se utilizó un registro de observación en una situación laboral simulada.

El estudio define cuatro dimensiones para establecer el índice de empleabilidad de los estudiantes:

- > Capacidades (referidas a macrohabilidades que integran tres tipos de saberes: conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- > Competencias. Se definen cinco competencias básicas: gestión de recursos, relaciones interpersonales, gestión de la información, comprensión de sistemas y manejo de tecnologías.
- > Factores personales y culturales (motivaciones e intereses, así como obstáculos internos). Entre los factores de personalidad se pueden mencionar la autoestima, el desarrollo de relaciones, tolerancia a la presión, autocontrol y asertividad; entre los factores socioestructurales, factores económicos, sociales y culturales, educación básica, acceso a recursos TIC, redes sociales y enfermedades; en cuanto a la motivación para buscar empleo, se encuentran la predisposición a la búsqueda, la actitud frente al trabajo, la documentación requerida y la experiencia laboral.

El estudio determinó que los jóvenes más empleables tuvieron un alto nivel de desarrollo en sus habilidades básicas y de sus competencias para el trabajo; principalmente, destacaron en su capacidad para aprender y su flexibilidad. Pero además es importante que los jóvenes tengan iniciativa en la búsqueda de empleo y estén realmente motivados. También se pudo determinar que los jóvenes que están por terminar sus estudios tienen más altos índices de empleabilidad que los que recién se inician, normalmente porque ya han realizado prácticas y pasantías,

lo que les permite darse una idea más clara de lo que se necesita en el verdadero mundo laboral. Finalmente, el uso de las tecnologías aporta un componente importante al momento de definir los índices de empleabilidad.

3.2 EXPERIENCIAS INNOVADORAS

Este acápite tiene por objetivo presentar las experiencias más relevantes sobre Educación Técnica y Formación Profesional desarrolladas en el país en los últimos años. Se exponen diversas propuestas desplegadas tanto por el Ministerio de Educación como por el Ministerio de Trabajo, Ministerio de Agricultura, experiencias sectoriales importantes; incluyendo, además, experiencias a cargo del sector privado, otras de formación continua y de normalización y certificación de competencias laborales, para terminar presentando dos casos destacados observados a través de trabajo de campo.

3.2.1 Ministerio de Educación

El estudio hace referencia a ocho proyectos innovadores y un Congreso Nacional, desarrollados en el país durante los veinte últimos años (1990-2010), los que, ejecutándose en diversos momentos y ámbitos y habiendo sido financiados por distintas fuentes cooperantes, muestran gran similitud en sus propuestas y resultados. Al tratar de hacer una evaluación de conjunto de las experiencias presentadas, puede afirmarse que todas han buscado elevar la calidad de la formación técnica y profesional, enfatizando diversos aspectos, cuyo propósito gira sobre varios de estos temas: mejorar la articulación de la oferta educativa y la demanda laboral, capacitar docentes en metodologías pedagógicas de la especialidad, acercar a los estudiantes de educación secundaria al mundo del trabajo y la producción, articular los diferentes proyectos, sectores del Estado e instituciones involucradas en la Formación Laboral y Profesional Técnica, introducir o fortalecer la formación modular por competencias, elaborar o actualizar el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones profesionales, capacitar directivos en gestión, dotar de equipamiento adecuado y mejorar la infraestructura.

Casi todos también optaron por trabajar en cierto número de centros educativos, tomados como modelos o piloto —“centros de excelencia”, como se llamarían en el Proyecto FORTEPE—. En esos centros se lograron muchos de los objetivos propuestos. Igualmente, fueron exitosos en tanto se contaba con el apoyo de la fuente cooperante, pero al concluir los convenios o proyectos, la mayor parte —salvo excepciones— tiende paulatinamente a retroceder respecto de sus logros anteriores, y resulta muy difícil lograr replicarse y más aun tener sostenibilidad.

Existen múltiples razones para explicar este común patrón de comportamiento. Uno de los principales problemas que se enfrenta, es su escasa incidencia en generar políticas educativas y la falta de asignación presupuestal que haga posible la sostenibilidad de las innovaciones. Ese poco interés se vincula también a que los proyectos se desarrollan mayormente con una mínima vinculación física y humana respecto del Ministerio, es decir, se contrata personal externo e incluso muchas veces se trabaja en locales también externos, lo que dificulta la familiarización e interiorización de los proyectos por parte del personal del sector. A esto último también contribuye el constante cambio de personal directivo en el sector Educación (desde los propios ministros hasta los directores de los centros educativos involucrados). Todo ello ha atentado contra la continuidad de muchas de las experiencias exitosas que aquí se reseñan.

– **Proyecto Diseño del Sistema de Educación Técnica y Formación Profesional**

El Proyecto se inició en abril de 1993 a partir del acuerdo suscrito entre el Ministerio de Educación y la Agencia Española de Cooperación Internacional. Se propuso mejorar la calidad de la educación técnica en el país, tratando de responder a las exigencias del mundo del trabajo y la demanda de la economía nacional, en un contexto de acelerados cambios e innovaciones tecnológicas.

Se planteó profesionalizar la educación técnica y la formación profesional para mejorar la calidad del desempeño, preparar para el trabajo y contribuir al desarrollo del país; involucrar al sector productivo de bienes y servicios en la formulación

de los perfiles profesionales; elaborar la oferta de módulos educativos de los títulos, involucrando a instituciones de formación y capacitación con experiencias exitosas; y establecer un sistema de acreditación y certificación de competencias.

En el desarrollo del Proyecto fue decisiva la influencia de la experiencia española, recogida del Ministerio de Educación y Ciencia de España a través del Proyecto Renovación de los Contenidos de Formación Profesional. Por ello se contó con la presencia y seguimiento de técnicos y funcionarios de dicho Ministerio, que introdujeron, como aporte central, el enfoque por competencias y la formación modular.

Esta propuesta permitiría adecuar la formación a los requerimientos del sector productivo, brindando una formación flexible y polivalente que facilitaría la inserción laboral, y garantizando la calidad de la formación.

Los principales productos fueron: Diagnóstico general de la oferta de educación técnica y ocupacional del país y de la demanda de formación profesional proveniente del sistema productivo. Para ello, el MINEDU contó con la participación de GRADE y la Universidad Agraria.

Un segundo producto fue el Modelo de Formación Profesional Técnica, denominado "Subsistema de Formación Profesional", cuyo propósito era responder a las necesidades del desarrollo nacional, articulando una red modular que aproxime el sistema educativo con el mundo laboral.

Ese modelo buscó atender: "la articulación con la educación secundaria, la formación profesional de base, la formación permanente del profesorado, la mejora de los medios y materiales de enseñanza, la formación en centros de trabajo, la adaptación de las enseñanzas al entorno de los centros, la orientación profesional y la evaluación y calidad del sistema". Y un tercer producto lo constituyen un conjunto de materiales y trabajos de sistematización de dichas experiencias que sirven como fuentes para estudios como el que estamos reseñando (Perú. MED 1995: 7).

Una de las propuestas centrales fue el diseño de tres niveles para la formación técnica: elemental o básico, que exige un mínimo de 14 años para ingresar y califica para trabajos sencillos; medio, que requiere haber concluido tercero de secundaria y califica para tareas de ejecución instrumental, con poca autonomía; y superior, cuyo ingreso requiere haber concluido la secundaria y califica como profesional técnico superior.

Paralelamente al diseño del modelo de formación profesional, se inició la elaboración del Catálogo de Títulos Profesionales, constituido por perfiles profesionales elaborados en función de los requerimientos del sector productivo y las cambiantes necesidades laborales del país.

Sobre la base de esos perfiles, referentes del sistema productivo, se armó la parte formativa organizada en módulos profesionales, cuya finalidad fue proporcionar al alumno las competencias profesionales propias de cada especialidad. El Catálogo fue concebido como un elemento fundamental para el diseño y funcionamiento de un sistema de acreditación y certificación.

La propuesta del Catálogo fue primero recogida por el Proyecto MECEP-BID que continuó con su desarrollo, tarea que posteriormente fue retomada por sucesivos proyectos orientados a experiencias piloto:

[...] llevando a cabo programas de capacitación pedagógica y actualización tecnológica de docentes, capacitación de directivos en gestión, programación de carreras, elaboración de nuevos materiales educativos, diseño de nuevas metodologías de enseñanza, elaboración de propuestas de reingeniería institucional, desarrollo de instrumentos para la interacción de los centros con el entorno empresarial y productivo, creación de centros de información e intermediación laboral, implementación de talleres y laboratorios con nuevos equipos (Perú. MED 1995: 7).

En el 2008, después de 15 años del inicio del Proyecto, se concluyó la fase de aplicación experimental del Catálogo, y en el 2009 se inició su generalización, mientras que el modelo de sistema de educación técnica y formación profesional propuesto no se llegó a asumir en su integridad y menos la propuesta de “Mapa de la Oferta de Educación Técnica y Formación Profesional del Perú” (Perú. MED 1997), basado en una estrategia de planeamiento de la oferta de educación técnica a partir del manejo de información socioeconómica y educativa.

Se parte por presentar el mapa real, a modo de diagnóstico o inventario de la situación actual de la oferta educativa técnica, para luego elaborar una proyección a futuro de lo que debe ser la oferta educativa en cada departamento del país; se precisa cuántos grupos educativos deberán existir por familias profesionales y se busca responder a los requerimientos futuros del sector productivo y las tendencias sociales basados en indicadores educativos, demográficos, económicos y de empleo de cada región.

Este Proyecto marcó un hito en la atención y desarrollo de la educación técnica en el país. Así, en la década de 1990 adquirió relevancia la discusión de temas clave para la educación técnica. Introdujo el concepto de competencias y la formación modular, aun en proceso de asimilación por parte del Estado; sirvió para dar un paso decisivo en el ordenamiento de la oferta educativa, y además contribuyó a la articulación entre la oferta educativa y la demanda del sector productivo. Fue también decisivo el aporte que ha significado el Catálogo de Títulos Profesionales para orientar el desarrollo de la formación técnico profesional en el país.

– **Proyecto Capacitación e Investigación Pedagógica y Tecnológica en Ciencias Aplicadas a la Educación (CIPCYT)**

El Proyecto se inició en 1994 a partir de la suscripción de un convenio entre la Unión Europea y el Gobierno peruano.

Se orientó a contribuir al mejoramiento y consolidación de la educación técnica de calidad en el Perú, para lo que se proponía transferir y adecuar tecnologías mo-

dernas para el desarrollo nacional, mediante la capacitación científico-tecnológica actualizada de los docentes de los IST.

Durante el proceso de desarrollo del Proyecto se actualizó la formación del profesorado de las áreas tecnológicas de los IST; se desarrollaron elementos para un sistema nacional de capacitación del profesorado; se buscó la mejora de la calidad de la educación tecnológica y su pertinencia con las necesidades del entorno.

Con respecto al desarrollo de los elementos para la sostenibilidad del Proyecto hubo notables avances: los 22 capacitadores del CIPCYT recibieron 500 horas de actualización tecnológica en 8 instituciones prestigiosas gracias a convenios. Los 17 IST Antenas del Proyecto CIPCYT fueron instalados y puestos en funcionamiento con el equipamiento donado.¹⁶

La red de Antenas logró una fluida comunicación vía telefónica y fax; y la sede del CIPCYT contó con un Centro de Documentación dotado de literatura especializada para cada carrera, además de una biblioteca pedagógica.

En coordinación con la Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica (DINESST) del Ministerio de Educación, se eligió a algunas familias profesionales para ser atendidas por el Proyecto: agroalimentarias, electricidad-electrónica y sanidad. De estas familias, resultaron seleccionadas las siguientes carreras: Electricidad, Electrónica, Industrias Alimentarias y Laboratorio Clínico (cuadro 12).

¹⁶ El concepto de "Antena" responde, en el marco del CIPCYT, a una institución educativa debidamente equipada, ubicada en una de las ciudades importantes del país, que sirven de modelo a otras de Formación Profesional.

CUADRO 12. IST Antenas del Proyecto CIPCYT

Especialidad	IST
Electricidad-Electrónica	IST Miguel Grau (Piura) IST Nueva Esperanza (Trujillo) IST Eleazar Guzmán Barrón (Huaraz) IST Catalina Buendía de Pecho (Ica) IST Andrés A. Cáceres (Huancayo) IST Túpac Amaru (Cusco) IST Pedro P. Díaz (Arequipa) IST Luis Negreiros* (Lima, San Martín de Porres) IST Julio C. Tello** (Lima, Villa El Salvador)
Industrias Alimentarias	IST Sullana (Piura) IST Fernando León de Vivero (Ica) IST Luis E. Valcárcel (Ilo) IST Santiago Antúnez de Mayolo (Huancayo) IST Villa María (Lima)
Laboratorio Clínico	IST Trujillo (Trujillo) IST Manuel Núñez Butrón (Juliaca) IST Carlos Cueto (Lima, Comas)

* Seleccionado solo para la especialidad de Electrónica.

** Seleccionado solo para la especialidad de Electricidad.

Fuente: CIPCYT. Informe de Gestión del Proyecto.

Además de los IST seleccionados como Antenas, se designaron cinco IST a los que se denominó de Apoyo. Esta designación los favoreció para ser considerados como beneficiarios de un módulo de equipamiento.

El CIPCYT significó un valioso apoyo a favor del mayor desarrollo tecnológico de un conjunto de IST, a través de acciones de capacitación de docentes, elaboración

y distribución de materiales y donación de equipamiento, que contribuyeron a mejorar la calidad de la formación en las especialidades que apoyó. Es interesante ver que el Programa FORTE PE escogió nueve de estos IST que venían trabajando con el CIPCYT, con lo que logró reforzar el apoyo y asegurar la continuidad en su mejoramiento y la sostenibilidad de la propuesta.

– Programa de Apoyo a la Seguridad Alimentaria (PASA)

El PASA contó con la cooperación de la Comisión Europea y la participación multisectorial: Educación, Economía y Finanzas, Mujer y Desarrollo Social, Agricultura, y del Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social. Se inició en 1997 y concluyó en el 2007.

El Programa se propuso mejorar la seguridad alimentaria y las condiciones de poblaciones en extrema pobreza, priorizando la atención en distritos en situación de extrema pobreza en los departamentos de Apurímac, Ayacucho, Huancavelica, Loreto y Puno (cuadro 13).

CUADRO 13. Total de centros estatales (IST, CVT, CEO) por departamentos seleccionados, 1999

Tipo de centro	Apurímac	Ayacucho	Huancavelica	Loreto	Puno
IST	7	12	7	10	15
CVT	59	87	26	186	204
CEO	15	33	32	46	43
Total	81	132	65	242	262

Fuente: Comisión Europea. PASA 2005

El Programa contó con los siguientes componentes:

- a. Diseño del Programa de Actualización Tecnológica y de Capacitación en Gestión 2001, que comprendió el planeamiento, organización, monitoreo y evaluación de cursos de actualización dirigidos a docentes de los CEO.

- b. Desarrollo de la capacitación en Gestión de la Calidad y de la Innovación de los directores, las instituciones y el personal docente.
- c. Constitución de Comités Asesores, que ofrecieron asistencia técnica a los Centros de Formación Profesional Técnica y contribuyeron así a su mejora en cuanto a la gestión, innovación, propuesta pedagógica y tecnológica.
- d. Desarrollo del Programa de Actualización Tecnológica y Pedagógica, a través de talleres presenciales en las sedes atendidas de Lima y provincias. Las instituciones que participaron fueron: Universidad Nacional Agraria, SENATI, EDUCA, CENFOTUR, TECSUP, IST Daniel Carrión, SENCICO e IST Chaminade Marianistas.
- e. Funcionamiento del Programa de Becas para jóvenes egresados de educación secundaria, orientado a estimular la orientación a profesiones técnicas.

Entre los logros del Proyecto se destacan: inversión en capital humano, para el acceso generalizado a los servicios sociales básicos de educación y salud; apoyo a las políticas de inversión para el desarrollo económico local, cofinanciando proyectos de infraestructura y de actividades productivas, que generan empleos locales; fortalecimiento de capacidad local en planificación participativa para formular y actualizar planes institucionales y locales.

– **Programa de Apoyo al Ajuste Social, estructural, desarrollo e inserción laboral de jóvenes en el Perú (PASE)**

El Proyecto se desarrolló a partir del convenio suscrito entre la Comunidad Europea y la República del Perú. El propósito fue proporcionar competencias profesionales a jóvenes de entre 15 y 29 años que no hubieran concluido la educación secundaria o una formación profesional específica. A esta población beneficiaria se le ofrecieron oportunidades de formación profesional para la inserción laboral en su propia localidad, partiendo de la experimentación de un nuevo modelo de formación profesional involucrado con el mercado productivo. Se fortaleció la Formación Profesional en los CEFOP de las regiones de La Libertad y Cajamarca

con recursos humanos y tecnológicos idóneos para la aplicación del modelo, lo que generó articulación y sostenibilidad entre la formación y la producción para contribuir al desarrollo regional.

Este Programa tuvo dos fases: una primera de junio 1996 a diciembre 2000 y una segunda que se inició en febrero 2001, luego de suscribirse un convenio entre el Ministerio de Educación y Fe y Alegría para la sostenibilidad y asistencia técnica y administrativa del Programa PASE. Mediante este convenio se facultó a Fe y Alegría a administrar y dirigir los once CEFOP con el fin de consolidar la experimentación del modelo de formación basado en competencias profesionales y lograr el autosostenimiento económico de los CEFOP.

El ámbito de intervención se definió a través de un estudio de la potencialidad económica de las zonas comprendidas en el corredor económico, a través del valle Jequetepeque pasando por Cajamarca y Celendín para llegar a Las Balsas en el río Marañón; se definieron como las zonas más apropiadas los departamentos de La Libertad y Cajamarca (cuadro 14).

CUADRO 14. CEFOP: Ubicación, 2010

Regiones	N.º CEFOP	N.º CEFOP por provincias
La Libertad	6	01 Guadalupe 01 Paján 01 Virú 02 Trujillo 01 Cascas
Cajamarca	5	01 San Miguel 02 Cajamarca 01 Cajabamba 01 Celendín
Total	11	

Fuente: Perú. MED 2005.

Entre los principales resultados alcanzados se mencionan: rediseño de la formación profesional, sobre la base de competencias laborales; desarrollo de aprendizajes a través de procesos productivos reales enlazados con el mercado y la organización de Centros de Formación Profesional, articulados con el desarrollo local y regional, con niveles de tecnología que aseguraron el cumplimiento de estándares exigidos por los mercados interno y externo, y la generación de conocimientos y tecnologías apropiadas para el desarrollo local.

La metodología de intervención consistió en:

- > Formación profesional regular para la población objetivo: Comprendió un período formativo de 1 080 horas de clases efectivas, de las cuales 1/3 —es decir, 360— son de teoría en aula, 2/3 (720 horas) son de práctica en unidades productivas y adicionalmente 180 horas de prácticas directas en empresas; apoyo a la capacitación y actualización de trabajadores en centros productivos y de servicio (comprende cursos técnicos de extensión, talleres, asesorías técnicas y servicios múltiples).
- > Servicios de taller y asesoría a unidades productivas: Comprende actividades de apoyo a las unidades productivas en cada lugar de intervención, tales como orientaciones técnicas a productores, servicios de laboratorio y demostraciones prácticas.
- > Vinculación con el sistema productivo: Se ejecuta a través de dos líneas de acción. Dentro de la formación regular se realizan prácticas en unidades productivas como parte del modelo, y participación de representantes de empresas y agentes sociales en el Comité de Apoyo a CEFOP, que se encuentran fuertemente involucrados en la actividad formativa.

El Comité de Apoyo a CEFOP está conformado por representantes de empresas exitosas, que forman parte del sistema productivo local y agentes sociales muy involucrados en la actividad formativa.

El Proyecto ha logrado consolidar la formación basada en competencias profesionales en 11 CEFOP: 500 alumnos matriculados y 250 egresados; fortalecer capacidades en el profesorado de los CEFOP en la aplicación de la nueva propuesta curricular; incorporar en los CEFOP el enfoque de desarrollo empresarial para su autosostenimiento económico-productivo; mantener y mejorar la infraestructura de los CEFOP; y hacer seguimiento a los egresados para facilitar su inserción laboral, entre otros logros.

Son valiosas las lecciones aprendidas en este Programa. Un aspecto central es haber asumido que existe un proceso de sistematización de diversos aspectos de la experiencia.

En cuanto al funcionamiento del Proyecto, cabe resaltar la existencia de permanentes, dinámicos y fluidos canales de comunicación entre los diversos actores de la propuesta: padres de familia, docentes y directivos, lo que redundó en un mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al aporte social del Proyecto, los CEFOP abordan problemas medulares para el país, como es la pobreza, y su vinculación con la formación, el empleo y el mercado. Se ha institucionalizado el diagnóstico de necesidades de formación docente, lo que ha llevado a contar con programas de formación de corto y mediano plazo con el objetivo de fortalecer las capacidades técnico-profesionales y pedagógicas de los docentes de las CEFOP.

Asimismo, se ha conseguido tener una amplia red de relaciones interinstitucionales con empresas públicas y privadas que permite contar con una oferta educativa pertinente, adaptada a las situaciones reales de trabajo.

Es deseable que el modelo de los CEFOP se incorpore como política educativa en las regiones de intervención y que se les considere como experiencias demostrativas de la viabilidad del modelo en una perspectiva nacional.

– Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica en Perú (FORTE-PE)

El Programa FORTE-PE se desarrolló a partir del Convenio de Financiación celebrado en julio de 1996 entre la Unión Europea y el Gobierno del Perú. Se acordó su desarrollo y ejecución en un período de cinco años (1998-2003). La contraparte peruana fue el Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica (DINESST).

El Programa comprendió dos proyectos: Proyecto Horizontal de Formación de Formadores de Educación Tecnológica (PROTEC), y Proyecto de Formación de Maestros en Educación Bilingüe Intercultural de la Amazonía Peruana (PROEBI).

El PROTEC se orientó a establecer las bases de un desarrollo sostenible y competitivo mejorando la formación en educación técnica, como medio para combatir la pobreza y contribuir con el país a lograr un futuro promisorio.

Se intervino directamente en 13 IST (cuadro 15) distribuidos en todo el país, y se eligió en cada uno de ellos un grupo de carreras que tuvieron especial apoyo para buscar mejorar la calidad de la enseñanza.

CUADRO 15. FORTE-PE: IST según lugar y carreras profesionales, 2003

Lugar	IST	Carreras profesionales (en experimentación)
Áncash (Huaraz)	Eleazar Guzmán Barrón	Electrotecnia Industrial Enfermería Técnica
Ayacucho (Huanta)	Huanta	Enfermería Técnica Industrias Alimentarias
Arequipa	Pedro P. Díaz	Electrotecnia Industrial Mecánica de Producción
Cajamarca	Cajamarca	Industrias Alimentarias
Cusco	Túpac Amaru	Electrotecnia Industrial Enfermería Técnica Mecánica de Producción
Ica	Catalina Buendía de Pecho	Administración de Empresas Industrias Alimentarias
Junín (Huancayo)	Santiago Antúnez de Mayolo	Industrias Alimentarias
La Libertad (Trujillo)	Nueva Esperanza	Electrotecnia Industrial Mecánica de Producción
Lambayeque (Chiclayo)	República Federal de Alemania	Administración de Empresas Electrotecnia Industrial Enfermería Técnica Mecánica de Producción
Lima (Villa El Salvador)	Julio C. Tello	Administración de Empresas Electrotecnia Industrial Mecánica de Producción
Loreto (Iquitos)	Pedro A. del Águila	Electrotecnia Industrial Mecánica de Producción
Piura (Sullana)	Sullana	Enfermería Técnica Industrias Alimentarias Mecánica de Producción
Puno (Juliaca)	Manuel Núñez Butrón	Enfermería Técnica Mecánica de Producción

Fuente: Perú. MED 2005b.

Las líneas de acción del Proyecto fueron: Formación de formadores, Desarrollo institucional y Dinamización de innovaciones y transferencia tecnológica.

Las áreas o familias profesionales intervenidas por el Proyecto son las indicadas en el cuadro 16.

CUADRO 16. FORTE-PE: Familias profesionales y carreras profesionales

Familias profesionales	Carreras profesionales
Administración y Comercio	Administración de Empresas
Agrícola y Agroindustrial	Industrias Alimentarias
Electricidad y Electrónica	Electrotecnia Industrial
Mecánica	Mecánica de Producción
Salud	Enfermería Técnica

Fuente: Perú. MED 2005b.

El financiamiento del programa FORTE-PE se presenta en el cuadro 17.

CUADRO 17. Financiamiento de FORTE-PE

Costo total del Proyecto	12 200 000	Euros
Aporte nacional	3 200 000	Euros
Aporte externo	9 000 000	Euros

Fuente: Perú. MED 2005b.

Los resultados del Proyecto se expresan en sus diversos componentes:

En Formación de formadores se capacitó a 914 docentes; se ofreció capacitación pedagógica y tecnológica a 195 docentes de los 13 IST de la red; capacitación pedagógica a 719 docentes; en cursos de extensión participaron 6 388 docentes

de IST, CEO y CVT; y se beneficiaron 858 directores y participaron 925 directivos en cursos de extensión.

Se renovó el equipamiento de los IST con equipos de última generación: 683 docentes y directivos capacitados en el manejo de equipos, gestión de redes y uso de instrumentos informáticos; instalación de equipos: Red Telemática en 13 IST, 5 piloto para Industrias Alimentarias, 5 módulos de Electrotecnia Industrial, 4 módulos de Mecánica de Producción, un laboratorio de Enfermería Técnica.

Se implementaron y se pusieron en funcionamiento 13 Centros de Información Laboral (CIL), y se capacitó a 770 docentes y directivos en el manejo de instrumentos de orientación laboral.

En innovación y transferencia tecnológica: Las innovaciones incorporadas incidieron en el mejoramiento de la imagen institucional y la generación de espacios de diálogo e intercambio con el sector productivo: 2 511 docentes y directivos se capacitaron en cultura empresarial y emprendedora y en elaboración y evaluación de proyectos productivos; 13 mesas de concertación funcionando en 13 departamentos; 10 foros de innovación tecnológica realizados en 10 departamentos; y 400 instituciones públicas y privadas incorporadas a la innovación y la transferencia tecnológica.

La línea de publicaciones de FORTE-PE, tanto impresa como audiovisual, es notable: incluye planes, manuales temáticos, guías, estudios, eventos, entre otras (plan de formación del profesorado, 5 manuales temáticos del plan de formación, 5 prototipos de carreras en experimentación con programaciones correspondientes, 4 guías para la aplicación del modelo y seguimiento de la experimentación, planes de formación continua de docentes y directivos, 8 manuales temáticos del plan de formación, 13 proyectos de desarrollo institucional de IST, 3 manuales de instrumentos de gestión institucional).

Orientación profesional académica en la formación profesional técnica: Profesiones técnicas y empleo, 13 informes sobre la situación laboral de los egresados

de IST, el prestigio de los IST públicos, educación y trabajo: retos para el siglo XXI (Memoria del Primer Congreso Nacional de Educación Profesional Técnica) y 11 discos compactos en diversas temáticas.

Se puede afirmar que la influencia y el beneficio inmediato de FORTE-PE fue favorable al sistema educativo. Aunque actualmente se reconoce en algunos de los IST que es posible distinguir un antes y un después de la intervención de FORTE-PE, el efecto se ha ido diluyendo, según dan cuenta los testimonios recogidos. En cuanto a la sostenibilidad, es una debilidad común en los proyectos emprendidos. Respecto del equipamiento, con el tiempo transcurrido ha devenido obsoleto y no ha sido reemplazado.

Un hecho real reconocido es que el FORTE-PE influyó en el desarrollo del enfoque por competencias por parte de los CEO e IST: reforzó aspectos de gestión como la capacidad de establecer vínculos con organizaciones de cooperación técnica para una actualización permanente.

– **Programa Piloto de Formación Profesional Técnica (MECEP BID)**

El MECEP contó con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria¹⁷ que se desarrolló durante el período 2001-2005.

El Programa se propuso “Apoyar el desarrollo de modelos de gestión que vincularan a los centros de formación profesional técnica con las empresas” (BID 2002: 6). Contó con un financiamiento de S/. 5 506 000, y llegó al 99,50% de ejecución al finalizar.

Inicialmente, este componente fue concebido para ser desarrollado en dos etapas, puesto que se enmarcaba en un proceso de implementación de la propuesta del

¹⁷ Este Programa se realizó mediante un Contrato de Préstamo 1237-BID II (Perú. MED 2007b: 3).

subsistema de formación profesional que comprendía la aplicación del Catálogo Nacional de Títulos Profesionales y de Certificaciones, la validación del diseño curricular y la puesta en marcha de modelos de gestión con la presencia directa o indirecta de los empresarios. Finalmente, se trataba de implementar un sistema de acreditación permanente de la oferta con la finalidad de ordenarla y para que contribuyera al mejoramiento de la calidad.

La primera etapa de la experiencia debía realizarse en dos años y solo sería aplicada en un número limitado de Institutos Superiores de Formación Técnica. Los esfuerzos se concentrarían en la exploración de innovaciones consistentes en el desarrollo y validación de una propuesta modular basada en competencias, en la aplicación de modelos de gestión institucional con participación del empresario, en la capacitación a docentes, la asignación de recursos y la implementación de un sistema de acreditación para instituciones de educación superior no universitaria.

En la segunda etapa de esta experiencia se pensó en la constitución de 25 Centros de Formación Técnica, cuya selección se realizaría en función de las necesidades de desarrollo económico de los departamentos del país. En estos centros se contaría con recursos para rehabilitación de infraestructura y dotación de equipamiento. Los resultados de la primera etapa permitirían definir mejor las líneas de trabajo.

El Programa Piloto de Formación Profesional Técnica tuvo como objetivo: “Experimentar la propuesta curricular de la formación profesional técnica orientada a desarrollar en los alumnos las competencias que les permitan insertarse en el mundo del trabajo de una manera eficiente y en función con los avances científicos y tecnológicos”. Focaliza la incorporación de innovaciones, la validación de la propuesta modular por competencias y la implementación de un sistema de acreditación de la oferta educativa, vía el establecimiento de estándares de evaluación institucional.

El Proyecto trabajó con cinco IST públicos ubicados en las ciudades de Lima, Chincha, Ica, Ayacucho y Cusco. Se implementaron 8 carreras profesionales correspondientes a cuatro familias profesionales, consideradas dentro del Catálogo Nacional de Títulos Profesionales y de Certificaciones.

La selección de las familias profesionales comprendidas en la experimentación tomó en cuenta la oferta de las carreras en relación con la demanda del mercado y su potencial contribución al desarrollo de las regiones. Por ello, las familias profesionales seleccionadas fueron las de Actividades Agropecuarias, Electricidad y Electrónica, Hostelería y Turismo, y Mecánica y Metales.

Por otro lado, entre los tres niveles o grados de la formación profesional indicados en el Catálogo, se eligió trabajar con los tres niveles: superior, medio y el de habilitación laboral. Esta modalidad está referida a un nivel formativo post Educación Básica. Se orienta a desarrollar competencias de un mayor nivel de complejidad que permiten al egresado desenvolverse con autonomía en las funciones propias de su labor profesional.

Para seleccionar a las instituciones educativas se tomaron en cuenta diferentes criterios que comprendieron: aspectos legales (instituciones que habían pasado por el proceso de autorización de funcionamiento de las carreras), personal docente con título profesional en su especialidad y experiencia laboral en este campo, instituciones con capacidad de gestión (alta demanda y oferta de las carreras que se incluyeron en el programa), existencia de relaciones interinstitucionales, instituciones con equipamiento básico para las especialidades ofertadas, y de empresas relacionadas con las especialidades que ofrecía el centro. Las instituciones y familias profesionales comprendidas fueron las que se muestran en el cuadro 18.

CUADRO 18. Instituciones y familias profesionales

Centro	Localidad	Familia profesional	Carreras profesionales
IST Catalina Buendía de Pecho	Ica	Electricidad y Electrónica	<ul style="list-style-type: none"> • Electrotecnia Industrial • Electrónica Industrial • Sistemas Automáticos Programables
IST Chincha	Chincha	Actividades Agropecuarias	<ul style="list-style-type: none"> • Producción Agropecuaria
Manuel Antonio Hiero ¹⁸	Ayacucho	Actividades Agrarias	<ul style="list-style-type: none"> • Producción Agropecuaria
IST Manuel Seoane Corrales	Lima	Mecánica y Motores	<ul style="list-style-type: none"> • Mecánica de Producción
IST Túpac Amaru	Cusco	Hostelería y Turismo	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de Servicios en Hostelería • Guía Oficial de Turismo

Los subcomponentes comprendidos en el programa fueron cinco: i) Innovaciones educativas; ii) Textos, materiales y equipamiento; iii) Capacitación; iv) Infraestructura; y, v) Sistema de acreditación.

En cuanto a los resultados de esta experiencia, de acuerdo con la sistematización y evaluación del Programa, se califica la experiencia de relevante para el desarrollo de la formación profesional. No obstante, ésta no contribuyó al desarrollo de la propuesta del subsistema, sino más bien incidió en el aspecto formativo.

18 Inicialmente se seleccionó al IST Centro de Capacitación Técnica Ayacucho. La preparación de la experimentación se inició el año 2001, y las primeras promociones participantes corresponden a la matrícula en el semestre 2002-I, con excepción del IST Manuel Antonio Hierro Pozo, en Ayacucho.

Uno de los logros de esta experiencia y que presenta una línea de continuidad en el desarrollo de la política de formación profesional es la consolidación de una nueva propuesta curricular basada en el enfoque por competencias bajo una estructura modular. El Diseño Curricular Básico (DCB) de la Educación Superior Tecnológica, aprobado el año 2006 por el Ministerio de Educación —en una versión en experimentación— da cuenta de esta continuidad (Perú. MED 2006).

Cabe destacar cómo a partir de la experimentación del PPFPT en el año 2005, la entonces Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica (DINESST) evaluó ampliar la aplicación de la propuesta curricular a 25 instituciones de formación que habían sido previamente seleccionadas.

Sobre la aplicación del Catálogo Nacional, por un lado, se propuso un reordenamiento del nivel de algunas carreras profesionales dentro del Catálogo; por otro, crear nuevas carreras profesionales que respondieran a las demandas productivas de la localidad. Así, en el caso del IST de Chincha, el Comité Consultivo de esta familia profesional señaló que la carrera de Producción Agropecuaria correspondía al nivel superior y no al nivel medio. Aspecto que fue aceptado y supuso una revisión del Catálogo. También en el caso del IST de Ayacucho —bajo la cogestión con la institución Fe y Alegría— se vio la conveniencia de crear una nueva carrera de Administración Rural que respondiera a las necesidades de formar profesionales con competencias en producción, gestión y comercialización, requeridas por los propietarios de predios rurales. Al analizar el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones que fue oficializado el año 2003, se puede observar que estos cambios no se llegaron a incorporar.

En cuanto a la aplicación y puesta en marcha de modelos de gestión orientados a vincular a las instituciones de formación con las empresas, así como con otras instituciones de apoyo a la formación profesional tecnológica, los resultados señalan que si bien los modelos fueron implementados, en su aplicación se presentaron algunos problemas. Aunque los Comités Consultivos con empresas se lograron instaurar tempranamente en tres instituciones de formación superior y

se establecieron desde el inicio del Proyecto (2002) hasta el año 2005, fecha de cierre, los otros modelos de cogestión demoraron en concretarse, al punto que en algunos casos se conformaron casi al final del Proyecto. Uno de ellos, el modelo de cogestión de un IST público MED-Empresa privada, no llegó a funcionar.

El modelo de gestión propuesto en la experiencia suponía la transferencia de la administración de un IST público a una institución de prestigio en el ámbito educativo. Ello se hacía con la finalidad de mejorar la calidad de la formación y lograr una gestión eficiente y eficaz (cuadro 19).

CUADRO 19. ISTP en cogestión

Instituto Superior Tecnológico público	Localidad	Modelo de gestión/Instituciones participantes
Túpac Amaru	Cusco	Comité Consultivo: empresas grandes, medianas y pequeñas
Catalina Buendía de Pecho	Ica	Comité Consultivo: empresas grandes
Chincha	Chincha	Comité Consultivo: empresas medianas y asociaciones
Manuel Antonio Hierro Pozo	Ayacucho	Cogestión con Fe y Alegría
Manuel Seoane Corrales	Lima SJL	Cogestión con la Municipalidad de San Juan de Lurigancho

Fuente: Perú. MED (2007: 105).

Si bien estas experiencias muestran que los modelos de gestión propuestos garantizan una oferta formativa pertinente y adecuada a las necesidades de desarrollo, la información revisada permite señalar que la experiencia de la aplicación de estos modelos de gestión a través del piloto no se plasmó en una política específica del Ministerio de Educación, referida a la Formación Profesional Técnica.

Por medio del Proyecto se logró desarrollar un Sistema de Seguimiento de Egresados que se comenzó a implementar desde el año 2007 y que sí representó un logro de mayor continuidad.

A través de ese Sistema se cuenta con información actualizada sobre la inserción laboral de los egresados. En la actualidad, por medio de la página web del MED se puede acceder a la información sobre este sistema de seguimiento de egresados.

En relación con la acreditación, desde el Proyecto se contribuyó a la implementación del SINEACE. Asimismo, se elaboró la propuesta contenida en el texto “Propuesta metodológica para la autoevaluación de las instituciones educativas de nivel superior”.

– **Apoyo a la formación para la inserción laboral en el Perú: Consolidación y ampliación (APROLAB II)**

El Proyecto APROLAB II se concibe en el contexto del Convenio Marco de Endeudamiento entre la República del Perú y la Comisión Europea, y se lo define como una consolidación y ampliación de la experiencia de la primera fase del Proyecto. La segunda fase se inicia en el 2006, a partir de la firma del convenio de financiación, y está prevista hasta el 2011. La ejecución de APROLAB II está a cargo de la Dirección de Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva del Ministerio de Educación.

Tiene como objetivo general contribuir a la mayor competitividad y calidad de la fuerza laboral para el desarrollo económico y la reducción de la pobreza en el Perú. Se pretende configurar una propuesta de reforma de la formación profesional que abarque los elementos fundamentales de la oferta y que se establezcan los elementos de enlace con la demanda.

APROLAB II cuenta con un financiamiento de 25 millones de euros, de los cuales 20 millones corresponden a una donación no reembolsable de la Unión Europea y los cinco restantes son una aportación del gobierno peruano.

Se localiza en siete regiones: Cajamarca, La Libertad, Ica, Arequipa, Piura, Ayacucho y Puno. Las cuatro primeras corresponden al ámbito de intervención de APROLAB I, habiéndose incorporado las tres últimas en la segunda fase (APROLAB II). El Proyecto interviene en 50 instituciones educativas de gestión pública (20 IST y 30 Centros de Educación Técnico Productiva, y la población beneficiaria es de aproximadamente mil docentes y veinte mil estudiantes). Asimismo, el Proyecto se orienta a trabajar en 10 familias profesionales, que comprenden: Textil y Confecciones, Hostelería y Turismo, Industrias Alimentarias, Mecánica y Metales, Actividades Agrarias, Cuero y Calzado, y Carpintería. Familias que fueron seleccionadas teniendo en cuenta las carreras que podrían contribuir al desarrollo de las localidades y regiones donde se ubican las instituciones beneficiarias del Proyecto. En cuanto al enfoque de formación profesional con el que trabaja APROLAB, es el de competencias laborales.

El Proyecto se ha implementado a través de los siguientes programas y actividades (Perú. IPEBA 2010: 98-103): en el Programa de Actualización Pedagógica; fondo concursable de Macroproyectos de Innovación Pedagógica y Tecnológica; sistema de monitoreo y evaluación de la gestión educativa descentralizada; fortalecimiento de capacidades de inserción laboral; desarrollo de estudios en el marco de la formación profesional; equipamiento informático y de comunicaciones; diseño y dinamización de redes de gestión; diseño y dinamización de redes por familia profesional; y programa de mantenimiento, rehabilitación y construcción de infraestructura. El Proyecto viene logrando los siguientes resultados:

- > La implementación del programa de fondo concursable de microproyectos de innovación pedagógica y tecnológica, cuyo objetivo es promover la mejora de la calidad educativa y la pertinencia de la formación profesional técnica.
- > La dotación de equipamiento de información, comunicación, conectividad y de oficina en los 50 centros, algunas UGEL y 7 Direcciones Regionales de Educación, con la finalidad de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el de gestión en redes.

- > El fortalecimiento de la gestión mediante el desarrollo de capacidades de autoridades y especialistas para desarrollar mecanismos de inserción laboral, elaborar, ejecutar y monitorear planes de formación profesional en las regiones e implementar un Sistema de Información Descentralizado de Educación para el Trabajo (SIET).
- > El mejoramiento de la calidad de los servicios, mediante la actualización pedagógica de docentes para la aplicación del nuevo diseño curricular basado en competencias, poniendo a disposición guías para referentes productivos, módulos formativos y la programación y evaluación curricular para la formación tecnológica y técnico productiva.
- > Mantenimiento, rehabilitación y construcción de infraestructura y de equipamiento de talleres.
- > Diseño y funcionamiento de redes pedagógicas y tecnológicas donde interactúan docentes, especialistas, funcionarios de las instancias de gestión descentralizada para intercambiar experiencias e inquietudes sobre sus prácticas pedagógicas y especialidades ocupacionales que desarrollan.
- > Estudios sobre la formación profesional del país, tal como el “Estudio prospectivo de 20 perfiles profesionales”, el “Estudio de percepción de jóvenes sobre la educación técnico profesional”, la “Línea de base de las 50 instituciones beneficiarias del proyecto”, los “Estudios de demanda laboral de operarios, auxiliares técnicos y técnicos” en 7 regiones del país, entre otros.

Finalmente, se evidencia que se requiere articular los sectores de Educación y Trabajo para lograr una mutua retroalimentación que incida en el mejoramiento de la formación técnico profesional y la inserción laboral de los egresados con las competencias que demanda el desarrollo local, regional y nacional.

– Plan Piloto de Implementación del Bachillerato Peruano.

El 8 de abril del año 1998 se emitió la Resolución Ministerial 289-98-ED, mediante la cual se autorizó la realización, con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, del Plan Piloto de Implementación del Bachillerato en el Perú, que debía constituirse en un nuevo nivel del sistema educativo nacional. El 18 de octubre del 2000, mediante Resolución Ministerial 648-2000-ED, se amplió el plazo por dos años con el fin de establecer los lineamientos complementarios para su validación y posterior generalización.

La realización de esta experiencia se le encargó a la Comisión de Implementación del Plan Piloto (RM 290-98-ED), dependiente del Vice Ministerio de Gestión Pedagógica. Dicha Comisión organizó su trabajo en tres áreas: 1. Administrativa. 2. Pedagógica. 3. Red Nacional de Coordinación.

Los objetivos del Plan Piloto de Bachillerato respecto de sus egresados fueron:

1. Que consoliden su preparación para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de las responsabilidades que la vida democrática les plantea como ciudadanos.
2. Que logren una mejor inserción en el mundo de la producción y del trabajo, porque han recibido una orientación eficiente dentro de los diversos campos laborales y han fortalecido las competencias que les permitan adaptarse flexiblemente a los constantes cambios del mundo laboral y aprovechar sus posibilidades.
3. Que posean una sólida formación que les permita continuar cualquier tipo de estudios en el nivel de la educación superior al haber desarrollado capacidades indispensables para un permanente aprendizaje (Ministerio de Educación 2000: 31-32).

Interesa particularmente, para efectos del presente estudio, reseñar cómo se concibió e implementó el segundo objetivo, relacionado con el mundo de la producción y del trabajo, para lo cual se propuso desarrollar capacidades como: “tomar iniciativas, seguir un razonamiento lógico para la toma de decisiones, aprender por sí mismos y trabajar en equipo; la confianza en sí mismo y la colaboración con los demás compañeros deben incorporarse en el perfil a lograr de los jóvenes, para que su incorporación en el mundo del trabajo sea más exitosa” (Ministerio de Educación 2000: 14-15).

Los estudiantes de ambas variantes, la científico humanística y la científico tecnológica, desarrollaron diferentes cursos agrupados en áreas: Ciencia y Tecnología, Desarrollo Humano, Comunicación, Economía y Gestión Empresarial y Desarrollo Vocacional. Esta última área comprendía los cursos de Desarrollo Personal, Opciones Profesionales, Desarrollo Práctico Vocacional y Módulo Vocacional.

El enfoque por competencias estuvo presente a lo largo de esta experiencia; tanto es así que bajo este enfoque el Ministerio de Educación hizo publicar libros para todos los cursos, y en especial cuatro fascículos para el Módulo Vocacional sobre los siguientes aspectos: Mis Primeros Pasos en el Mundo del Trabajo, Reconociendo la Organización, Valorando el Manejo de Información y Recursos y Evaluando mi Experiencia Vocacional.

Estos documentos orientadores sirvieron para desarrollar, en el segundo año del bachillerato correspondiente a un sexto de secundaria, una experiencia muy interesante de vinculación de los estudiantes con instituciones y empresas, según fuera su opción vocacional; una especie de pasantía asistida que brindaba opciones de vincularse con el mundo real del trabajo y la producción.

La experiencia fue cancelada luego de tres años de ejecución, el 31 de diciembre del 2001, con la Resolución Ministerial 047-2002-ED. Posteriormente, en el año 2003 el Ministerio de Educación encargó una consultoría a la Universidad Federico Villarreal para que realice la evaluación externa del Plan Piloto de Bachillerato, cuyos resultados no se han difundido.

– **“Primer Congreso Nacional de Educación Profesional Técnica
Educación y Trabajo: Retos para el siglo XXI”**

Este Congreso fue la concreción de un clamor de las instituciones educativas del país y el inicio de una serie de eventos relacionados con la Educación Técnica que se realizaron después, entre los cuales mencionamos: Segundo Congreso Nacional de Colegios Técnicos y Politécnicos del Perú, realizado en Cerro de Pasco del 1 al 3 de agosto del 2001; I Encuentro Nacional y II Foro Panel Regional para Directivos y Docentes de la Educación Superior Tecnológica, realizado en Perené, Chanchamayo, Junín, del 5 al 8 de setiembre del 2001; I Congreso de Colegios Secundarios con variante Técnica del Cono Sur-Lima, realizado en San Juan de Miraflores del 22 al 23 de setiembre del 2001; y el I Congreso Binacional Perú Ecuador y II Congreso Regional del Norte de Institutos Tecnológicos de Educación Superior, realizados simultáneamente en Sienequilla (Sullana) del 27 al 29 de setiembre del 2001.

El Congreso Nacional fue planificado, ejecutado y oficializado por el Ministerio de Educación mediante la Resolución Ministerial 316-2001-ED. Dicho evento se desarrolló en un clima de gran expectativa y participación de directivos, docentes, representantes de instituciones vinculadas a la Educación Técnica, así como de autoridades del Ministerio de Educación, del Ministerio de Trabajo y organismos cooperantes.

Tuvo lugar simultáneamente vía teleconferencias, en varias sedes como Lima, Chosica, Chiclayo y Arequipa, con la intervención activa de más de 1 600 participantes, y se desarrolló del 12 al 14 de julio del 2001.

Sus objetivos centrales fueron los siguientes:

1. Propiciar el diálogo entre el Estado, el sector productivo y los centros de educación profesional técnica, para analizar conjuntamente la problemática de la educación y plantear alternativas de solución.

2. Debatir la propuesta del Acuerdo Nacional sobre Educación Profesional Técnica, identificando como finalidad la concreción de propuestas viables que sean consideradas por las autoridades en la toma de decisiones estratégicas.
3. Crear un espacio permanente de diálogo e intercambio de experiencias exitosas en la gestión educativa, innovaciones tecnológicas y acreditación en los Centros de Educación Profesional Técnica (Rojas Luján 2002: 12).

Los aportes de los participantes en este evento fueron sistematizados en las conclusiones y recomendaciones.

Entre las principales conclusiones se resaltan las siguientes:

- > La educación técnica tiene un bajo prestigio por su deficiente calidad y por una mayor valoración social de las carreras universitarias sobre las técnicas.
- > [...] La oferta educativa debe corresponder a las necesidades y demandas del sector productivo y de la sociedad, adaptándose a los cambios tecnológicos, organizativos, económicos, políticos y socioculturales.
- > [...] Somos herederos de una cultura milenaria que desarrolló una tecnología para enfrentar con éxito, creatividad y eficiencia los desafíos de una naturaleza diversa. Hoy el desarrollo regional y nacional debe tomar en cuenta este acervo cultural y la heterogeneidad tecnológica vigente.
- > [...] Es necesaria una reforma de la educación técnica, con el propósito de formar recursos humanos con mejores posibilidades de enfrentar los cambios tecnológicos y la globalización.



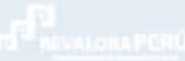
Algunas de las recomendaciones formuladas a las autoridades que se pueden resaltar fueron:

- > Crear un subsistema de educación profesional técnica articulado a la educación en general y al mercado del trabajo, con capacidad de adaptación al cambio.
- > [...] Coordinar con el sector productivo para la elaboración de perfiles profesionales que orienten y reordenen la oferta educativa.
- > [...] Aprovechar la experiencia de los programas de cooperación técnica y proyectos piloto en temas metodológicos, desarrollo curricular, capacitación, gestión de centros, capacitación de docentes, entre otros.
- > [...] Crear un sistema regional y nacional de acreditación, certificación, autorización y evaluación de centros de educación técnica, de acuerdo con las necesidades técnicas y pedagógicas, y con los estándares de calidad demandados por el sector productivo y por la sociedad.
- > [...] Asignar un mayor presupuesto a la educación técnica.
- > [...] Impulsar el funcionamiento del Comité Consultivo Nacional de Educación Profesional Técnica, como órgano de asesoría (Rojas Luján 2002: 15-17).

3.2.2 Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo

Las principales experiencias seleccionadas para el presente estudio por el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (MTPE) en formación profesional y capacitación laboral son: Centros de Formación Profesional (CENFORP), PROJoven, Programa de Apoyo a la Formación Profesional para la Inserción Laboral en el Perú (APROLAB I), Observatorios Socioeconómicos Laborales (OSEL) y REVALORA (cuadro 20).

CUADRO 20. Programas desarrollados por el MTPE y beneficiarios

Programas	Beneficiarios
Centros de Formación Profesional (CENFORP)	Sectores vulnerables de la población en las provincias donde se encuentran, específicamente en las zonas rurales, promoviendo la capacitación para el trabajo. Existen tres CENFORP, en Huancayo, Huaraz y Taraco, dependientes de las Direcciones Regionales de Trabajo y Promoción del Empleo.
 PROJoven	Población joven vulnerable de 16 a 24 años de edad, en situación de pobreza, desempleada o subempleada, sin formación post-secundaria (menor de 480 horas). La estrategia de intervención pasa por el entrenamiento laboral en entidades de capacitación y empresas, lo que se logra por medio de las convocatorias y la selección de entidades de capacitación. Tiene presencia en 14 regiones del país (Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Chiclayo, Cusco, Huancayo, Huánuco, Ica, Iquitos, Lima, Piura, Puno, Tarapoto y Trujillo).
Programa de Apoyo a la Formación Profesional para la Inserción Laboral en el Perú (APROLAB I)	Esta iniciativa no tiene un grupo objetivo específico, pues el programa APROLAB I buscó una incidencia general sobre el sistema de formación y capacitación. Sin embargo, solo se desarrolló en algunas regiones del país. Así, “el trabajo realizado buscó una coordinación estrecha a nivel de los sectores del MED, del MTPE, de los Gobiernos Regionales, lográndose avances importantes en la coordinación interinstitucional, así como en el trabajo descentralizado a través de los comités que se constituyeron en cada una de las cuatro regiones en las que intervino el Programa”.
 Observatorio Socio Económico Laboral (OSEL)	Este instrumento de medición, investigación y análisis de la situación socioeconómica y laboral de la región brinda a los actores sociales información detallada sobre el mercado laboral y formativo; respondiendo a las políticas del Estado peruano de garantizar el acceso a la información sobre el mercado laboral, que permita una mejor toma de decisiones y orientación pertinente sobre la oferta educativa. Existen OSEL regionales: Piura, Cusco, Cajamarca, La Libertad, Ica, Áncash, Ayacucho, Apurímac y Callao.
 REVALORA	Beneficia a trabajadores que hayan perdido el empleo, desarrollando competencias laborales para el desempeño en ocupaciones de mayor demanda en el mercado laboral.

Fuente: Elaboración propia.

– Centros de Formación Profesional (CENFORP)

Los Centros de Formación Profesional (CENFORP) del MTPE son entidades que imparten formación para proporcionar la capacidad práctica y las actitudes necesarias para el trabajo en un conjunto de ocupaciones dentro de las distintas ramas de la actividad económica (Perú. MTPE 2007: 2). Benefician a los sectores vulnerables de la población en las provincias donde se encuentran, específicamente en las zonas rurales, promoviendo la capacitación para el trabajo. Actualmente existen tres CENFORP: en Junín (Huancayo), Áncash (Huaraz) y Puno (Taraco), dependientes de las Direcciones Regionales de Trabajo y Promoción del Empleo de estas regiones.

A partir del informe de CENFORP del 2007, se ha registrado en total a 1 190 beneficiarios y 135 participantes en cursos de corta duración y 135 en cursos vacacionales, como se puede apreciar en el cuadro 21. Asimismo, es importante mencionar que las especialidades desarrolladas por los CENFORP se formulan en las Direcciones Regionales de Trabajo y Promoción del Empleo de acuerdo con el requerimiento del mercado laboral en cada región. Las especialidades con mayor número de beneficiarios son Ensamblaje y Mantenimiento de Computadoras y Mecánica Automotriz, con 26,3% y 23,59%, respectivamente, del total de beneficiarios.

CUADRO 21. CENFORP: Número de beneficiarios por especialidad y cursos, 2007

Especialidades	Beneficiarios
Electricidad Industrial-Refrigeración	91
Electrónica	70
Mecánica Automotriz	217
Ensamblaje y Mantenimiento de Computadoras	242
Mecánica de Producción	30
Mecánica Industrial	19
Industrias Alimentarias	50
Carpintería y Ebanistería	59

>>

>>

Soldaduras y Construcciones Metálicas	85
Construcción Civil	32
Estructuras Metálicas	25
Subtotal	920
Cursos de corta duración	
Soldadura Básica	30
Curso Básico de Carpintería	52
Curso de Conductores	53
Subtotal	135
Cursos vacacionales (Huaraz)	
Maquinaria Pesada-Cargador frontal	48
Ensamblaje de Circuitos Básicos	10
Soldadura de Oxiacetileno	16
Topografía y Lectura de Planos	22
Acabado de Muebles de Madera	10
Instalaciones Eléctricas Domiciliarias	10
Soldadura al Arco	19
Subtotal	135
Total	1 190

Fuente: MTPE.

El cuadro 22 muestra que el CENFORP-Huancayo presentó una periodicidad mensual en las especialidades de capacitación a las actividades académicas programadas; las especialidades ofrecidas fueron: Construcción Civil, Electricidad Industrial, Electrónica, Mecánica Automotriz, Ensamblaje y Mantenimiento de Computadoras, Mecánica de Producción, Industria Alimentaria, Carpintería y Ebanistería y Soldadura-Construcciones Metálicas.

CUADRO 22. CENFORP: Número de beneficiarios por especialidad según Centro, 2007

Especialidades	Huancayo	Taraco	Huaraz
Construcción Civil			32
Electricidad Industrial	61		
Electrónica	50		20
Mecánica Automotriz	95	60	62
Ensamblaje y Mantenimiento de Computadoras	242		
Electricidad y Refrigeración			30
Mecánica de Producción	30		
Mecánica Industrial			19
Industrias Alimentarias	50		
Carpintería y Ebanistería	27	15	17
Soldadura-Construcciones Metálicas	65		
Estructuras/ Construcciones Metálicas		25	20
Cursos de corta duración			
Soldadura Básica		30	
Curso de Conductores		53	
Curso de Carpintería		52	
Total	620	235	200

Fuente: MTPE.

En este contexto, es importante mencionar que el ciclo de capacitación en el CENFORP Taraco (Puno) se inicia en abril, lo que permite la programación de actividades, difusión de las especialidades y de los cursos de corta duración, lo que contribuye a responder al requerimiento de la población. Este CENFORP cuenta con 235 beneficiarios, que se concentran en Mecánica Automotriz; y en los cursos de corta duración se aprecia mayor número de participantes en el de Conductores.

Asimismo, en el CENFORP de Huaraz se aprecia similar estructura de especialidades que la de CENFORP de Huancayo. Asciende a 200 beneficiarios en el año 2007, y allí se desarrollan cursos vacacionales que tienen gran captación de participantes. Entre los principales problemas que enfrentan los CENFORP se encuentran la falta de personal, infraestructura, maquinarias y equipamiento adecuado. Es muy importante la gestión de convenios con instituciones donde los jóvenes puedan aplicar lo aprendido y que ello represente una oportunidad para colocarse en el mercado laboral.

– **PROJoven**

En un contexto caracterizado por el desfase entre la oferta y la demanda de capacitación —como diversas investigaciones lo han demostrado—, en el año 1996 surge el Programa de Capacitación Laboral Juvenil PROJoven. Al igual que en otros países de América Latina, este Programa se plantea como una iniciativa orientada a aliviar los efectos de los ajustes macroeconómicos de esa década, con el desafío de promover una capacitación pertinente basada en las demandas reales del sector productivo (Chacaltana y otros 2003: 2).

Mediante Resolución Ministerial 077-96-TR, de fecha 2 de septiembre de 1996, el Programa fue incorporado en la estructura programática del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. El 20 de julio de 1999 se convirtió en Unidad Ejecutora mediante Resolución Ministerial 112-99-TR. Este nuevo estatus le permitió adquirir mayor autonomía técnica y administrativa.

Los estudios que analizan la oferta educativa, así como aquéllos que estudian la inserción laboral de los jóvenes, evidencian que la capacitación que brindan las empresas es la que produce mejores resultados de empleabilidad de los jóvenes, siendo también la más escasa; mientras que la capacitación que ofrecen entidades educativas se caracteriza por la baja calidad y no preparan a los jóvenes para el mundo del trabajo, de modo que dificultan sus posibilidades de inserción en el mercado laboral (Saavedra y Chacaltana 2001).

Es en respuesta a este problema que se crea el Programa PROJoven. A través de la estrategia de capacitación laboral se busca generar mayores oportunidades laborales en la población joven vulnerable del rango de edad entre 16 y 24 años, que se encuentra desempleada, subempleada o inactiva y sin formación post-secundaria. Para ello, el Programa se ha planteado los siguientes objetivos: promover la capacitación de jóvenes en situación de pobreza para su inserción en el mercado laboral; generar oportunidades para que los jóvenes beneficiarios tengan su primer contacto con el mundo laboral; y sensibilizar a las empresas para la contratación de jóvenes como inversión de capital humano a largo plazo.

Los objetivos del Programa buscan triangular la capacitación laboral, la generación de condiciones de igualdad de oportunidades para la inserción laboral de los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y el compromiso de las empresas para formar capital humano.

PROJoven no interviene directamente mediante la provisión de los cursos de capacitación, sino como ente de gestión que financia las capacitaciones de jóvenes en condiciones de pobreza y extrema pobreza, a través de la contratación de entidades que operan en el mercado de capacitación de manera regular. El proceso de focalización se inicia con algunos criterios generales: los jóvenes interesados por el Programa llenan una “ficha de focalización”, que mide básicamente variables que buscan determinar la condición socioeconómica del joven. Si la ficha llena por el joven proporciona un puntaje adecuado, el joven es identificado como potencial participante. Los jóvenes acreditados que primero se registren tienen mejor oportunidad de participar en cursos de su interés, según la disponibilidad de cupos de los cursos de la convocatoria.

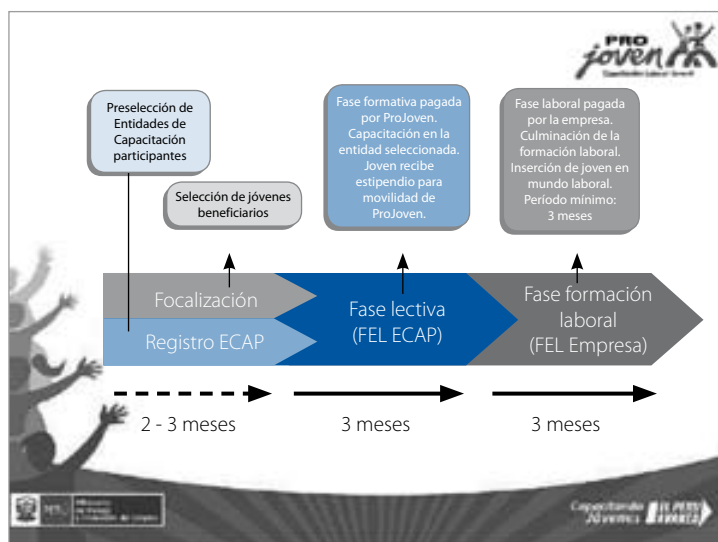
La estrategia del Programa se sustenta en la combinación de la capacitación con el entrenamiento en competencias laborales en las empresas o centros de trabajo. Así, los jóvenes beneficiarios siguen una trayectoria compuesta por dos fases: a) Denominada *FEL ECAP*, en esta fase reciben capacitación proporcionada por una Entidad Educativa de Capacitación Laboral (ECAP) que puede ser de diferente

tipo, como CEO, IST, Universidad, ONG y de gestión pública o privada. Luego de la capacitación, los jóvenes pasan por la fase de entrenamiento laboral, llamada *FEL Empresa*, la cual se desarrolla de acuerdo con las condiciones establecidas por la Ley de Fomento al Empleo (Decreto Legislativo 728), que establece la suscripción de un Convenio de Formación Laboral Juvenil. Esta figura contractual permite que las empresas contraten a los jóvenes aprendices y/o practicantes por un período máximo de 36 meses, asumiendo el pago de una subvención económica equivalente, como mínimo, a una remuneración mínima vital, y se les otorga también un seguro contra accidentes y enfermedades (CINTERFOR 2010). En cada una de esas fases, los jóvenes reciben un certificado. En el gráfico 14 se muestra el proceso de la estrategia de intervención del Programa.

GRÁFICO 14

Ciclo de PROJoven

Fuente:
Perú. MTPE (2010a: 7).



La selección de los beneficiarios se realiza mediante convocatorias. A la fecha (desde 1996 hasta el 2010) se han realizado un total de 16 convocatorias. Las últimas han abarcado 11 ámbitos geográficos de intervención, como lo muestra el mapa en el gráfico 15.

GRÁFICO 15**Ámbito de intervención**

Fuente:
Perú. MTPE (2010a: 8).



Otro elemento de la estrategia de intervención es el de los actores involucrados en los procesos de capacitación y entrenamiento de competencias laborales. De acuerdo con el Plan Estratégico Institucional 2010-2013 (Plan Estratégico Institucional PROJoven 2010-2013: 8), se han identificado dos tipos de actores: internos y externos.

En los primeros se considera al Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, unidades orgánicas del Programa, y sedes regionales. Los actores externos son organizaciones sociales de base; entidades de capacitación, gobiernos regionales y locales, empresas públicas y privadas, instituciones de la sociedad civil, organismos de cooperación internacional, y ministerios e instituciones del Estado.

Con el propósito de atender las demandas del mercado laboral, la oferta formativa consiste en cursos de corta duración y en función de algunas ocupaciones. Según la información de la página web de PROJoven (Perú. MTPE 2010b), la convocatoria actual considera cursos en diversas especialidades: Confecciones Textiles, Operarios de Producción, Operatividad de Máquinas Industriales, Instaladores de Gas,

Logística y Almacenes, Soldadura Industrial, Mecánica y Electricidad Automotriz, Confección Textil, Industria Alimentaria, Instalaciones Eléctricas y Sanitarias, Construcción, Ventas, entre otros.

Respecto del presupuesto que ejecuta el Programa, y de acuerdo con la información disponible en el Portal de Transparencia, en los últimos 5 años (2005 al 2010) el Programa ha ejecutado un total de 80 millones 514 mil 919 nuevos soles, de los cuales 27 millones 536 mil 844 nuevos soles provienen de recursos ordinarios; en relación con los recursos por operaciones oficiales de crédito, éstos representan 52 millones 145 mil 262 nuevos soles. Estos datos evidencian que un poco menos del 50% de los recursos del Programa provienen de operaciones de crédito. La ejecución presupuestal anualizada del Programa, de los últimos cinco años, muestra que en el período 2008-2009 el presupuesto ha sido mayor (casi se duplica la cifra) frente al presupuesto del 2010, que alcanza un poco más de 10 millones. Ello de alguna manera refleja una reducción de la inversión y puede tener efectos en la cobertura del Programa. También llama la atención que en ese año la inversión de recursos ordinarios apenas alcance a un millón 686 mil nuevos soles, frente a los 6 millones invertidos en el lapso 2008-2009.

Chacaltana, junto con otros autores, señala que las estrategias que desarrolla el Programa han sido consideradas por diversos estudios como innovadoras y que las evaluaciones de impacto realizadas indican que ha sido exitoso: "Diversas mediciones recientes, han encontrado retornos a la capacitación positivos en términos de ingresos laborales y otros resultados también interesantes en términos de inserción laboral y hasta reducción de sesgos por género en el mercado de trabajo" (Chacaltana y otros 2003: 3).

Uno de los últimos estudios sobre PROJoven, efectuado por Juan José Díaz y Miguel Jaramillo (2006), hace un balance y una reexaminación de los impactos del Programa en cuanto a estatus del empleo (acceso a empleo, empleo remunerado y ocupación formal), de los ingresos (mensuales y horarios), así como de horas semanales de trabajo. La conclusión de los autores es que hay efectos positivos y estadísticamente significativos en todas las convocatorias públicas analizadas

en materia de empleos remunerados y acceso a empleos formales, así como en cuanto a ingresos mensuales. Aunque los impactos sobre los ingresos horarios y sobre horas de trabajo son menos claros, en general se hallan impactos positivos, particularmente entre las mujeres jóvenes y entre los beneficiarios del rango de 16 a 20 años. Estos hallazgos llevan a los autores a señalar que el Programa cumple con lo previsto en relación con la atención de la población objetivo, en particular en su función de proveer capacitación de calidad a individuos con bajas calificaciones.

La información que proporciona el propio Programa pone de relieve los siguientes logros (Perú. MTPE 2010c): En los 14 años de experiencia institucional en la promoción del desarrollo de capacidades técnico productivas de los jóvenes, se ha capacitado a 80 000 jóvenes a nivel nacional; cuenta con 22 oficinas regionales instaladas para la atención de la demanda de capacitación de los jóvenes de los sectores en condiciones de pobreza y extrema pobreza del país; ha organizado una Red Nacional de entidades de capacitación laboral integrada por más de 100 instituciones; cuenta con una Red Nacional para el Empleo Juvenil, integrada por más de 3 500 empresas, y ha desarrollado un componente de capacitación en gestión empresarial que cuenta con el auspicio de organizaciones internacionales como la OIT, Fondo Empleo, Colectivo Integral de Desarrollo (CID), Escuela Superior de Altos Negocios (ESAN), Instituto Peruano de Administración de Empresas (IPAE), beneficiando a 3 000 jóvenes.

Otro componente que se viene implementando es el Proyecto PROJoven Rural, que se estima beneficiará a 5 000 jóvenes en las zonas altoandinas y amazónicas, incluyendo la zona del VRAE.

– **Programa de Apoyo a la Formación Profesional para la Inserción Laboral en el Perú (APROLAB I)**

El Programa APROLAB I buscó modificar el enfoque de la formación profesional mediante la promoción de alianzas entre instituciones de formación, empresas, gobiernos locales y sociedad civil (Vera 2009). Este Programa, en su primera etapa,

fue financiado fundamentalmente por la cooperación internacional, y se desarrolló en el marco del Convenio de Financiación suscrito entre la Comunidad Europea y la República del Perú; involucró a los ministerios de Trabajo y Promoción del Empleo y de Educación (Marroquín 2004: 40), siendo responsable el entonces denominado Ministerio de Trabajo y Promoción Social.

El Programa implicó la donación de 30 millones de euros para el desarrollo de la formación profesional. Uno de los objetivos del APROLAB I fue el diseño del sistema de la formación profesional en el Perú y el establecimiento de un sistema de capacitación en el país.

El marco legal que sustentó este Programa fue el Decreto Supremo 006-2004-TR, del 13 de mayo del 2004, que creó APROLAB I y el Convenio de Financiación entre la Comunidad Europea y la República del Perú, del 1 de febrero del 2005, para su ejecución (Perú. MTPE 2005).

En efecto, durante tres años aproximadamente, tiempo de ejecución del Programa, “el equipo técnico y administrativo integrado por peruanos y europeos, realizó su labor mediante la coordinación permanente con las entidades peruanas, a nivel nacional y regional, así como con la Delegación de la Comunidad Europea en el Perú, buscando abordar objetivos necesarios para la modernización y fortalecimiento de la formación profesional y lograr alternativas conjuntas entre los actores involucrados” (Perú. MTPE 2008b: 5).

APROLAB I definió como objetivo general “contribuir a la mayor competitividad y calidad de la fuerza laboral para el desarrollo económico y la reducción de la pobreza en el Perú”, y como objetivo específico “reorientar la formación profesional hacia la demanda del mercado, las necesidades socioeconómicas y las potencialidades de desarrollo del país” (Perú. MTPE 2005: 13).

El Programa se propuso tres resultados específicos (cuadro 23).

CUADRO 23. APROLAB: Resultados buscados

Constituye el objetivo del Programa APROLAB el apoyo a la reforma de la formación profesional para la inserción laboral que incluye tres resultados	1. A nivel nacional.
	2. Aplicación de las nuevas alternativas definidas, así como los cambios generados en las regiones del ámbito de intervención del Programa (Ayacucho, Cajamarca, Ica y La Libertad).
	3. Profundización de algunas experiencias regionales innovadoras de formación profesional, con enfoque intercultural y de género.

Fuente: MTPE.

Como se menciona en la Resolución Ministerial 289-2005-TR: “Las actividades a desarrollarse dentro del marco de APROLAB I tienen el financiamiento con recursos de la cooperación internacional y las contrapartidas nacionales correspondientes”. Esta iniciativa no tiene un grupo objetivo específico, pues el Programa buscó una incidencia general sobre el sistema de formación y capacitación. Sin embargo, solo se desarrolló en algunas regiones del país.

Así, “el trabajo realizado buscó una coordinación estrecha a nivel de los sectores del MED, del MTPE, de los Gobiernos Regionales, lográndose avances importantes en la coordinación interinstitucional, así como en el trabajo descentralizado, a través de los comités que se constituyeron en cada una de las cuatro regiones en las que intervino el Programa” (Perú. MTPE 2005: 8).

APROLAB I, con el fin de dar cumplimiento al Convenio de Financiación de la Unión Europea y el logro de sus objetivos, desarrolló sus actividades sobre la base de cinco ejes transversales (cuadro 24).

CUADRO 24. APROLAB I: Ejes transversales

Articulación	Se promovió sinergias entre los actores involucrados en la formación profesional (sector público y privado, nacional y regional) incidiendo en el aspecto productivo y de competitividad.
Descentralización	El Programa ha intervenido y coadyuvado en la formación profesional en las regiones de Ayacucho, Cajamarca, Ica y La Libertad.
Interculturalidad	APROLAB ha respetado la diversidad cultural del país, para preservar una identidad y diferencias culturales, en las áreas rurales y urbanas; valorizando su riqueza ancestral y buscando insertarla en la sociedad globalizada.
Género	APROLAB ha buscado garantizar la participación de la mujer en igualdad de oportunidades en el apoyo a la adecuación curricular y en la generación de condiciones favorables en la participación de proyectos de los Fondos Concursables (experiencias innovadoras de formación profesional en las regiones de intervención de Ayacucho, Cajamarca, Ica y La Libertad).
Medio ambiente	APROLAB buscó el respeto sistemático al medio ambiente promoviendo la adecuación de las políticas de la formación profesional a ésta para generar un incremento en la productividad y oportunidades de empleo, sin perjudicar el equilibrio ambiental.

Fuente: MTPE.

Si bien APROLAB I desarrolló las acciones vinculadas con las coordinaciones interinstitucionales, así como la conformación “de equipos multisectoriales de trabajo (APROLAB, Gobierno Regional, DRTPE, DRE, sectores productivos, universidades, cámaras de comercio, sociedad civil y otros)” (Muñoz y Rodríguez Cuba 2008), la percepción de funcionarios entrevistados es que el Proyecto tuvo muchas dificultades en su ejecución, especialmente la cogestión que debería existir

entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo y Promoción Social. Por lo tanto, el Proyecto no evidenció los resultados esperados en este campo.

– **Observatorios Socioeconómicos Laborales (OSEL)**¹⁹

El MTPE, coherente con el proceso de descentralización y en la perspectiva de mejorar la calidad y la pertinencia de las estadísticas socioeconómicas laborales en los ámbitos regionales, acordes con las metodologías internacionales, promueve desde el año 2002 la implementación a nivel regional de Observatorios Socioeconómicos Laborales (OSEL). Se definen como un instrumento de medición, investigación y análisis de la situación socioeconómica y laboral de la región y brindan a los actores sociales información detallada sobre el mercado laboral y formativo; responden así a las políticas del Estado peruano de garantizar el acceso a la información sobre el mercado laboral, que permita una mejor toma de decisiones y una orientación más pertinente de la oferta educativa.

Se cuenta con OSEL regionales en Piura, Cusco, Cajamarca, La Libertad, Ica, Áncash, Ayacucho, Apurímac y Callao. Los cinco primeros se han institucionalizado en los respectivos gobiernos regionales (en las Direcciones o Gerencias Regionales de Trabajo y Promoción del Empleo), y han asumido el financiamiento y operación, pero mantienen la asistencia técnica y monitoreo del MTPE a través del Programa de Estadísticas y Estudios Laborales (PEEL). Asimismo, existen Observatorios de ámbito local en Lima Metropolitana para atender las demandas de información de los gobiernos locales; éstos son: OSEL Lima Norte y OSEL Lima Sur.

Son objetivos estratégicos de los OSEL: constituirse en un instrumento de asistencia técnica para la promoción del desarrollo regional en lo económico y formación de recursos humanos, que contribuya a la construcción de un sistema de información territorial para la toma de decisiones de los actores regionales;

¹⁹ Este apartado fue elaborado por el Programa de Estadísticas y Estudios Laborales (PEEL)-MTPE, a partir de la solicitud de esta investigación.

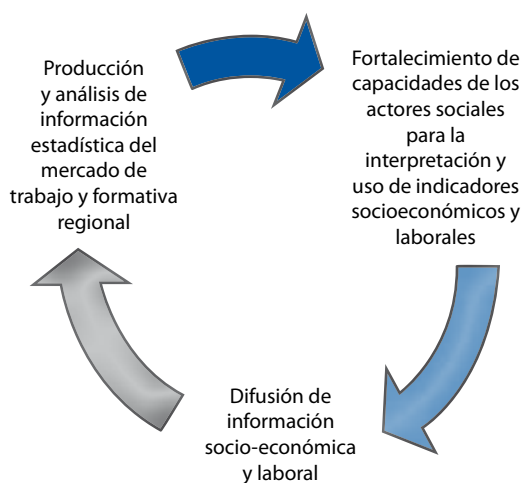
contribuir al desarrollo integral de la región con información estadística oficial del mercado laboral, que facilite la elaboración de planes estratégicos, formulación de presupuestos participativos, proyectos de inversión públicos y privados, adecuación de la oferta educativa a las demandas del mercado laboral, programas de responsabilidad social empresarial, entre otros; constituir una red de actores sociales (gobiernos, instituciones públicas y privadas, organizaciones sociales de base, ONG, entre otros) que promueva un intercambio permanente de información socioeconómica y laboral para la construcción de un Sistema de Información Estadística Socioeconómica y Laboral.

Para el cumplimiento de estos objetivos, el OSEL desarrolla tres líneas de trabajo (gráfico 16): producción y análisis de información estadística del mercado de trabajo y formativa regional; fortalecimiento de capacidades de los actores sociales para la interpretación y uso de indicadores socioeconómicos y laborales; y difusión de información socioeconómica y laboral.

GRÁFICO 16

OSEL, líneas de trabajo

Fuente:
MTPE. PEEL.



Los Observatorios Socioeconómico Laborales de Piura (2002) y Cusco (2004) fueron apoyados inicialmente en su implementación por la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación a través de su Programa CAPLAB. Posteriormente, la experiencia ha sido replicada en las regiones de Cajamarca, La Libertad e Ica (2006), con aportes de la Unión Europea en el marco del Programa APROLAB I, con el objetivo de fortalecer la articulación de intereses y propuestas del MTPE y el Ministerio de Educación vinculados a la formación profesional para la inserción laboral.

En octubre del 2008, por iniciativa de las DRTPE, se implementaron los OSEL de Áncash y Ayacucho; asimismo, en abril del 2009, a través de un convenio entre el MTPE y la Universidad Nacional del Callao, se implementó el OSEL-Callao, que funciona en la Facultad de Economía, siendo asumido por la DRTPE del Callao; en julio del 2009 se implementó el OSEL-Apurímac por iniciativa de la DRTPE de dicha región, que asumió las remuneraciones del equipo técnico (su financiamiento es cubierto con recursos propios).

La puesta en marcha de los OSEL Piura, Cusco, Cajamarca, Ica y La Libertad ha permitido validar la iniciativa y lograr avances para hacer visible y tangible una de las funciones del MTPE, que es la provisión de la información del mercado laboral a nivel regional, contribuyendo a que la información socioeconómica y laboral que genera y analiza la OSEL se utilice para orientar el desarrollo regional, ya que permite potenciar los diagnósticos de la realidad socioeconómica y laboral en regiones con información actualizada y oportuna; contar con información en diversos aspectos de la planificación regional: orientación de las políticas sociales, ejecución de recursos e inversiones, logrando una mejor o adecuada toma de decisiones; fortalecer capacidades en el uso e interpretación de indicadores socioeconómicos y laborales, mediante talleres o asistencias técnicas específicas; y construir una “cultura de la información estadística”.

Actualmente existe una demanda de otras regiones para establecer más OSEL, que están siendo canalizadas por las DRTPE de Tacna, Lambayeque, Loreto, Puno y Lima Provincias. En Lima Metropolitana se ha previsto establecer nuevos OSEL en el Cono Este.

– REVALORA: Programa Especial de Reconversión Laboral (PERLAB)

El Programa Especial de Reconversión Laboral REVALORA Perú fue creado en marzo del 2009 mediante Decreto de Urgencia 021-209 con el fin de promover el empleo y proteger la empleabilidad de los trabajadores afectados por la crisis económica internacional.

Para ello se propuso desarrollar una estrategia preventiva de protección de la empleabilidad de los trabajadores de aquellas empresas que podrían ser afectadas por el impacto de la crisis económica internacional; brindar servicios de capacitación (recalificación y reentrenamiento), intermediación, asistencia técnica y reinserción laboral a trabajadores afectados directamente por el impacto de la crisis internacional.

El Programa cuenta con tres componentes: intermediación laboral (información sobre las oportunidades laborales y promoción empresarial), asistencia técnica (acompañamiento a emprendedores) y capacitación (recalificación y reentrenamiento de trabajadores y certificación de competencias laborales).

El Programa inició sus acciones con un financiamiento de S/.100 000 000 (cien millones y 00/100 nuevos soles), monto incorporado en el presupuesto institucional del pliego del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. Estos recursos del Tesoro forman parte del Plan de Estímulo Económico del Gobierno, llamado también Plan Anticrisis (Perú. MTPE 2009).

En 2009 el Programa inició la implementación del Registro de Potenciales Beneficiarios; sin embargo, para esa fecha no se contaba con Calendario de Gasto y por tanto el MTPE no tenía capacidad operativo-administrativa para brindar los servicios propios del Programa REVALORA. Por ello, el número de inscripciones en el referido Registro fue mínimo. A partir de ese momento, el Programa estableció como una línea estratégica de acción la ejecución de actividades de promoción, con el objeto de incrementar el número de inscritos en el Registro. Estas

actividades específicas de promoción están dirigidas a grupos homogéneos de la población (agremiados de sindicatos, organizaciones vecinales, entre otros).

El Programa tiene cobertura nacional. En sus inicios se priorizó algunas regiones: Áncash, Arequipa, Cajamarca, Callao, Cusco, Ica, Junín, La Libertad, Lambayeque, Lima, Loreto, Piura, Pasco, Puno y Ucayali, pero posteriormente se amplió el número de regiones por atender, dado el impacto general de la crisis (Verdera 2009: 1). Es el caso de Pasco, donde REVALORA atendió a los trabajadores despedidos del sector minero, a partir de enero del 2008, para brindarles capacitación en instituciones como SENCICO, SENATI y otras, con el objetivo de capacitar a todos los desempleados del sector minero a raíz de la crisis por la baja de los precios de los metales.²⁰

En 2008 las acciones del Programa se centraron en el desarrollo de actividades de intermediación laboral, asistencia técnica a emprendedores y capacitación a trabajadores afectados por la crisis. La oferta de capacitación enfatizó el desarrollo de competencias laborales para el desempeño en ocupaciones de mayor demanda en el mercado laboral, como electricidad y electrónica, hotelería y turismo, metalmecánica, mecánica de motores, textil y confecciones, sector agrario, administración y comercio, computación e informática, construcción, cueros y calzado, carpintería fina y comercio, entre otras.

A febrero del 2010, REVALORA ha ofrecido diversos servicios (gráfico 17). Recibieron capacitación 37 690 personas en ocupaciones de alta demanda laboral, mientras que 4 356 trabajadores continúan en proceso de capacitación.

Importantes instituciones y universidades del país, como SENATI, SENCICO, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional de Ingeniería, Universidad Enrique Guzmán y Valle, Instituto de Formación Bancaria-IFB, CENFOTUR, entre otras, brindan servicios de capacitación al Programa.

²⁰ Región Pasco. Consulta: 2 de marzo del 2010.

GRÁFICO 17

REVALORA:
Servicios ofrecidos,
febrero del 2010

Fuente:
 Revalora Perú.



Si bien REVALORA Perú se inicia orientándose hacia la reconversión laboral frente a la difícil coyuntura económica internacional, en una segunda etapa se decidió reformular sus objetivos y desarrollar una línea de especialización en la evaluación y la certificación de las competencias laborales de los trabajadores.

En el 2010, mediante Resolución Ministerial 082-2010-TR, se aprueba el Plan de Trabajo de Certificación de Competencias Laborales en el marco del Programa REVALORA Perú y del Proyecto MTPE-FONDOEMPLEO, contando para su implementación con un financiamiento de S/.1 500 000 (un millón quinientos mil nuevos soles).

Dicho Plan tiene como objetivo la implementación de la certificación de competencias laborales en ocupaciones de sectores productivos priorizados, a través de procesos y mecanismos de evaluación del desempeño, y busca implementar mecanismos de evaluación de competencias laborales adquiridas a lo largo de la vida; desarrollar el reconocimiento de la experiencia laboral a través de un proceso confiable y con respaldo en el mercado; desarrollar un mecanismo eficiente de orientación para la mejora del desempeño laboral, que fomente la formación

continúa en la población; y elaborar y registrar perfiles ocupacionales prioritarios para el mercado laboral y el sector productivo.

En ese sentido, el MTPE, a través del Programa REVALORA Perú, elabora y aprueba, mediante resoluciones ministeriales, los criterios del proceso de certificación de competencias laborales y los protocolos del servicio de certificación de competencias laborales.

Con respecto a los criterios del proceso de certificación, se establece que la evaluación de competencias laborales es un proceso voluntario de comprobación de los desempeños, conocimientos, habilidades y actitudes de una persona a lo largo de la experiencia laboral, de acuerdo con el perfil ocupacional. La certificación de competencias laborales es el proceso formal que reconoce las competencias y capacidades que una persona posee para su desarrollo en el mercado laboral. Los Centros de Certificación son entidades e instituciones públicas y privadas, responsables de desarrollar el proceso de evaluación de competencias laborales y emitir los certificados de competencia laboral a los candidatos que logren aprobar la evaluación correspondiente, que serán autorizados por el MTPE. Los Centros de Certificación tienen la potestad de acreditar sus propios Centros de Evaluación.

El Plan de Certificación de Competencias Laborales tiene como meta la elaboración de 34 perfiles ocupacionales de competencias laborales de los sectores productivos priorizados, así como sus instrumentos de evaluación, que luego serán registrados en el Catálogo Nacional de Perfiles Ocupacionales del MTPE. Los sectores productivos priorizados son Hotelería, Turismo y Gastronomía, Servicios, Construcción, Agroindustria o Actividades Agrícolas, Confecciones, Transporte, Almacenamiento y Comunicaciones, Industria Manufacturera/Bienes de Consumo, Industria Manufacturera/Bienes de Capital, Comercio.

Se encuentran en proceso de elaboración los perfiles ocupacionales para cuya definición se han determinado los elementos fundamentales que muestra el cuadro 25. Para ello se ha trabajado con grupos de expertos técnicos con reconocida calidad y experiencia laboral en el área por desarrollar. La metodología empleada en

el proceso de elaboración de perfiles ocupacionales de competencias laborales parte de la formulación del mapa funcional. La unidad conceptual del proceso es la función, entendida como un proceso integrador y articulado de procedimientos que involucran desempeños individuales dirigidos al logro de los objetivos de producción de bienes o servicios.

La función es un concepto más amplio que el tradicional puesto de trabajo. Posteriormente, sobre la base del mapa funcional, se va desagregando cada una de las funciones en subfunciones y éstas, a su vez, en tareas específicas, que describen el desempeño de un trabajador en una ocupación.

CUADRO 25. MTPE: Elementos fundamentales para la definición del perfil ocupacional, 2010

Sector económico
Subsector económico
Denominación de la ocupación
Código de la ocupación
Nivel de competencia laboral
Competencias básicas
Competencias genéricas
Competencia general
Competencias específicas
Unidades de competencia
Elementos de competencia
Criterios de desempeño
Evidencias (desempeño/producto y conocimientos)
Contexto de desempeño laboral
Vigencia del perfil ocupacional

Fuente: Perú. MTPE (2010d).

El MTPE, a través del Programa, estableció los elementos fundamentales para la definición de contenidos mínimos con los que debe contar un perfil ocupacional: sector económico, subsector económico, denominación de la ocupación, código de la ocupación, nivel de competencia laboral, competencias básicas, competencias genéricas, competencia general, competencias específicas (unidades de competencias, elementos de competencia, criterios de desempeño, evidencias de conocimiento/desempeño, contexto de desempeño laboral, vigencia del perfil ocupacional).

En el marco de la implementación del Plan de Certificación de Competencias Laborales, se viene desarrollando el proceso de autorización de centros certificadores. Se ha certificado a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para realizar procesos de evaluación y certificación vinculados con perfiles ocupacionales de trabajador(a) del hogar, cuidador(a) de niños, cuidador del adulto mayor; y al Instituto “Le Cordon Bleu Perú” y a CENFOTUR similar tarea con otros perfiles ocupacionales de cocinero, *bartender*, recepcionista y mozo. Asimismo, se vienen desarrollando procesos de capacitación para formación de evaluadores de competencias laborales vinculados con los diferentes perfiles ocupacionales. Se tiene prevista la evaluación de 2 850 personas.

3.2.3 Ministerio de Agricultura

– Red de Centros de Educación Técnica en el Área Rural (REDCENFOR)

Éste es un proyecto financiado por la Cooperación Técnica Española-AECI cuyo objetivo ha sido contribuir al desarrollo de la población rural conjugando modelos de producción rentables y sostenibles con la incorporación de la investigación aplicada a la producción mediante un sistema de extensión y transferencia que articule centros de educación rural y organizaciones de productores, buscando establecer y consolidar un sistema de centros de educación técnica y empresarial para mejorar la competitividad agraria y la promoción del desarrollo rural.

El periodo de ejecución ha sido de enero 2008 a diciembre 2010. Sus contrapartes fueron el Ministerio de Agricultura, el Gobierno Regional de Lambayeque, el Gobierno Regional de Puno y el Gobierno Regional de Ica.

La población beneficiaria ha estado constituida por estudiantes de carreras agrarias, promotores agrarios e instituciones involucradas en los Centros de Formación, como son Gobiernos Regionales, Gobiernos Locales, MED, MINAG y MINTRA.

El Proyecto se planteó como resultados esperados:

- > Línea de base elaborada y validada.
- > Modelo de gestión orientado al desarrollo local.
- > Sistema participativo que articule educación, producción sostenible e investigación aplicada y participativa.
- > Modelo articulado al entorno educativo y potencialidad productiva (cada centro se alimenta del entorno y aporta soluciones al modelo de desarrollo productivo sostenible).
- > Sistema permanente de conexión con el mercado laboral.
- > Promoción de un tejido institucional de intercambio de experiencias y formación de redes.
- > Incidencia en políticas públicas.

– **Desde sus inicios este Proyecto desarrolló una estrategia de articulación**

Para el modelo de gestión se promovió la asociación público-privada con la finalidad de generar una gestión participativa del Centro de Formación orientada a mantener actualizada la oferta formativa a las necesidades de desarrollo local. En la gestión de los Centros de Formación, instituciones públicas y privadas asumen el compromiso de involucrarse en la gestión participativa de los Centros de Formación. Ellas son:

- > Lambayeque: Asociación Tumi de Oro.
- > Ica: Asociación Gamaniel Velarde G.
- > Puno: Asociación Titicaca, Lago Sagrado.
- > Apurímac: Asociación APU-RIMAC.
- > Huancavelica: Asociación Villa Rica de Oropesa.
- > Ayacucho: A. Wari-Ayacucho.

CUADRO 26. Relación de REDCENFOR

Región	Centros REDCENFOR	Ubicación
Ica	CETPRO Gamaniel Velarde Guarda	Salas - Guadalupe - Ica
Lambayeque	IST Íllimo	Íllimo - Lambayeque
Puno	IST Santa Rosa	Santa Rosa - Melgar
Ayacucho	IST José María Arguedas	Puquio - Lucanas
Apurímac	IST Curahuasi	Curahuasi
Huancavelica	(en proceso)	
Cusco	(en proceso)	
Loreto	(en proceso)	

El propósito ha sido:

- > Acercar a las instituciones regionales y locales, públicas y privadas, involucradas en la formación para que se comprometan con la gestión de un Centro de Formación Técnica rural.
- > Identificar y convocar a otras instituciones regionales en función de sus intereses y participación (mapa de involucrados).
- > Facilitar la toma de decisiones y la propuesta de políticas regionales de formación profesional a partir de la experiencia.

Para el modelo pedagógico se buscó integrar la formación con la producción local y regional, promover el desarrollo local mediante asistencia técnica y capacitación, y establecer vínculos con otras instituciones educativas. Así, el modelo pedagógico plantea:

- > un Área Pedagógica, cuya característica es que propone una formación por competencias, un diseño curricular modular y perfiles profesionales actualizados;
- > un Área de Producción y Desarrollo Empresarial, donde las microempresas son escenario de prácticas de calidad y formación de capacidades para la empleabilidad y se orienta la gestión de recursos para la sostenibilidad;
- > un Área de Investigación y Desarrollo Rural, que desarrolla innovación e investigación aplicadas al entorno productivo local y establece un vínculo natural con la producción del entorno;
- > un Área de Promoción y Desarrollo Institucional, orientada al fortalecimiento de capacidades institucionales y el posicionamiento social de la institución.

El Proyecto se desarrolló en tres fases. Las dos primeras han sido completadas, la tercera queda pendiente.

La primera fase, identificada como preoperativa (R.1 del proyecto), incluyó la elaboración y validación de los estudios previstos, que fueron los siguientes: Estudio de sistematización de experiencias modelo que permitiera identificar los indicadores de calidad de la formación técnica; para cada región, un estudio de mercado laboral, un estudio de tendencias de desarrollo, análisis de tejido institucional y elaboración de mapa de instituciones involucradas.

La fase operativa (R.2 al R.5 del Proyecto) agrupa todos los resultados relacionados con el desarrollo de cada Centro de Formación. Éstos van desde el análisis de la pertinencia de la oferta existente a partir de los estudios hasta la inserción adecuada en el mercado laboral (desarrollo de la OFLAP: Oficina de Formación Laboral y Actualización Profesional), pasando por la puesta en marcha de áreas de

producción, un sistema de prácticas de calidad y unos mecanismos de articulación y retroalimentación permanente entre el Centro de Formación y el entorno educativo y productivo.

La fase de institucionalización del Sistema de Formación Técnica se desarrollará durante el año 2011, hasta donde alcance el tiempo. Hace referencia a la institucionalización de la propuesta a través de la puesta en marcha de la Red de Centros de Formación Técnica como mecanismo de articulación entre instituciones educativas y la incidencia en políticas públicas.

Hasta la fecha, el Proyecto viene logrando los siguientes productos:

- > Centros de Formación Técnica (4 IEST y un CETPRO) públicos, cada uno de ellos gestionado por una asociación civil sin fines de lucro, integrada por instituciones públicas y privadas que han reorientado su oferta educativa en función de la demanda del entorno (estudio de mercado laboral y estudio de tendencias de desarrollo para cada región). En todos los casos la oferta se ha diversificado en función de la realidad del entorno de cada Centro, tanto en lo que se refiere a lo productivo (Programa de Formación de Promotores Agrarios), como en lo referido a la articulación entre niveles educativos (Programa de Educación Productiva en alianza con UGEL). Estos programas son adicionales a la oferta educativa clásica definida por carreras profesionales en los IEST y opciones ocupacionales en los CETPRO.
- > Para cada asociación se ha facilitado la elaboración de un Plan Estratégico Institucional de mediano plazo que tiene un referente de corto plazo en la gestión (Plan Operativo Anual) de cada una de las 4 áreas de trabajo, cada una de las cuales tiene a su vez un plan de trabajo expreso, con enfoque por resultados, con indicadores objetivamente verificables, actividades y presupuestos.
- > El Área de Educación o Pedagógica: En esta área se reúnen la mayor parte de las atribuciones que habitualmente tienen las Instituciones de Educación

Técnica, excepto las prácticas de los estudiantes, que en términos de responsabilidad se ubican en el área de Producción y Gestión Empresarial, para darles las condiciones imprescindibles de realidad para que las prácticas conduzcan al logro efectivo de competencias.

- > El Área de Producción y Gestión Empresarial tiene dos fines claros: generar escenarios reales de prácticas para los estudiantes de todas las ofertas educativas del Centro, y contribuir a la obtención de recursos propios necesarios para mantener el valor agregado en términos de calidad de la formación. Porque el valor agregado tiene un costo.
- > Las fuentes de obtención de recursos propios son tres. Una de ellas está bajo la responsabilidad de esta área: la venta de productos y servicios. El Área de Producción se encarga de identificar las oportunidades de mercado en los ámbitos temáticos de referencia en torno a los cuales se articula la oferta educativa del Centro. Elabora y ejecuta un plan de producción y comercialización de productos y servicios estratégicos para la producción. Se estima que esta fuente de financiamiento debe ser del 40% del presupuesto total anual del Centro de Formación.
- > El Área de Investigación: Con un enfoque de investigación aplicada y participativa, que es el espacio de investigación que corresponde a una institución de educación técnica que no desarrolla su trabajo en el ámbito universitario. Esta área bebe de dos fuentes: la que proporciona información, en forma de problemas detectados por el Área de Producción en su ejercicio, y aquella que surge a través de la relación del Área de Promoción y Desarrollo Institucional con los productores del entorno.

De esta manera el Área de Investigación valida y adapta tecnologías propuestas por las instituciones con competencias (INIA, universidades) para ponerlas al servicio de los productores con los que mantiene contacto directo y continuado a través de su oferta formativa.

- > El Área de Promoción y Desarrollo Institucional: Por un lado, es el Área que lidera la relación con el entorno, pues encabeza la ejecución de los programas de formación de promotores agrarios y el de formación productiva, citados anteriormente. Ambos programas dentro del componente de Promoción. También se encarga de mantener engrasada la arquitectura institucional del Centro de Formación, que es la asociación civil que lo gestiona. Este trabajo se realiza a través de la identificación de necesidades de capacitación del equipo docente, técnico y administrativo de la Asociación, la identificación y promoción de liderazgos, orienta la formulación de propuestas de desarrollo en colaboración con las otras tres áreas de la Asociación para promover el desarrollo del entorno y busca financiamiento para su puesta en marcha.

La participación de los miembros de la Asociación se da a diferentes niveles:

En los órganos de participación: La Asociación tiene una Asamblea, un Consejo Directivo y un Comité Ejecutivo (que agrupa a los/as coordinadores/as de las 4 áreas de trabajo y al Director/a Ejecutivo/a).

A través de los mecanismos de articulación: Cada una de las propuestas de trabajo que se han planteado relaciona dos o más áreas de la Asociación. Se ha desarrollado una estrategia de puesta en marcha de estos mecanismos de articulación que promueve la participación de las instituciones miembros de la Asociación u otras instituciones interesadas. Sirva un ejemplo para explicar la idea: El Programa de Educación Productiva promueve la capacitación de directores y docentes del área de educación para el trabajo de los colegios del entorno del Centro de Formación. El elemento conductor de la capacitación es la formulación de un proyecto productivo educativo, y los contenidos de la capacitación se desarrollan en torno a tres temas que alimentan esa formulación: gestión institucional; articulación entre áreas, actualización o capacitación tecnológica; y formulación de proyectos. Hay una serie de instituciones que son “actores naturales” de esta propuesta. Con esos actores se conforma un grupo de trabajo específico para su formulación final y

puesta en marcha. En el caso del Programa de Educación Productiva los actores naturales son la UGEL correspondiente, la Asociación que gestiona el Centro de Formación, y la o las ONG del entorno que trabajen temas relacionados. En este caso es este conjunto de instituciones el que conformaría el grupo de trabajo para el mecanismo de articulación llamado Programa de Educación Productiva.

La mayoría de los proyectos promovidos en el Perú en relación con la educación técnica han hecho aportes relacionados con aspectos pedagógicos o de actualización tecnológica, pero ninguno ha trabajado el modelo de gestión como uno de los pilares centrales de la mejora de la calidad de la educación. El proyecto REDCENFOR rural tiene en esta dimensión su principal aporte, así como en desarrollar un enfoque por resultados, promover la intersectorialidad e incorporar el enfoque de desarrollo local.

El enfoque por resultados se refleja en la concepción y el análisis de la Formación Técnica desde el punto de vista de su contribución real al desarrollo. La medición de la calidad desde el punto de vista de los efectos generados en el entorno, no desde dentro de la institución educativa. Esta idea tiene un referente específico en el planteamiento de las tres dimensiones de la calidad de la Formación Técnica: sostenibilidad, empleabilidad y replicabilidad.

El estudio de sistematización de experiencias anteriores, que se basa en estas tres dimensiones y la posterior aplicación de los indicadores de las experiencias puestas en marcha, refuerza la idea de que es necesario cambiar de manera generalizada el paradigma existente, hasta ahora, de medición de la calidad de la Formación Técnica.

La intersectorialidad: Necesidad imperiosa e impostergable de fortalecer la gestión del MINEDU con la participación de otros sectores, los productivos, en función de la oferta educativa de cada Centro y el MTPE en la dimensión de la empleabilidad (acceso a empleo, mejora de la formación en servicio y estudios de mercado laboral que ayuden a la actualización curricular). Esta intersectorialidad se desarrolla a través de un marco general normativo en el plano nacional, pero el escenario de la

ejecución es el regional, en el que las Direcciones Regionales tienen autonomía de ejecución y, a la vez, la obligación articuladora a través de las gerencias regionales y la presidencia del Gobierno Regional.

El enfoque de desarrollo local: Incorporación de actores públicos y privados del entorno territorial del Centro de Formación a la gestión de éste, en función de las competencias e intereses detectados a través de la elaboración de un mapa de involucrados para cada institución.

3.2.4 Experiencias sectoriales

– SENATI

El Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI) ha desarrollado una experiencia notable iniciada en 1961 por el impulso del sector manufacturero, con el objetivo de formar mano de obra para la industria. Su finalidad es “proporcionar formación profesional y capacitación para la actividad industrial manufacturera y para las labores de instalación, reparación y mantenimiento de diversas actividades económicas” (Perú. SENATI 2011).

SENATI cuenta con personería jurídica de derecho público con autonomía técnica, pedagógica, administrativa y económica, y con patrimonio propio. Es decir, está en un régimen distinto al de las organizaciones privadas, y tiene autonomía para determinar su administración, el manejo de sus finanzas internas y las metodologías de enseñanza que imparte, que está estipulada en la Ley 26272, Ley del Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (Perú. Congreso de la República 1994).

Lo característico de la metodología de enseñanza es el aprender haciendo y en condiciones reales de producción, de tal forma que la formación en ocupaciones técnicas operativas se realiza mayormente con el Sistema Dual SENATI-Empresa. Este tipo de enseñanza busca alternar actividades en los Centros de Formación Profesional con aprendizaje práctico dentro de las propias instalaciones de las

empresas. Los recursos con los que financia las diversas actividades de formación provienen de fuentes distintas, y los designa a capacitar jóvenes en diferentes niveles operacionales. Sus fuentes de financiamiento proveerán de la contribución económica que aportan mensualmente las empresas, los recursos generados por la prestación de servicios de capacitación y asistencia técnica, y recursos provenientes de la Cooperación Técnica Internacional y Nacional.

Con tales recursos en función de los diferentes requerimientos que se presentan en la estructura ocupacional de la actividad productiva, el SENATI ha establecido programas de formación y capacitación profesional para los siguientes niveles ocupacionales, conforme se visualiza en el cuadro 27.

CUADRO 27. SENATI: Objetivos de los principales programas, 2009

Niveles	Programas	Objetivos de la formación	Especialidades
Nivel técnico operativo	Aprendizaje dual Calificación de trabajadores en servicios	Formar técnicos operativos para ocupaciones de la actividad industrial manufacturera, las labores de instalación, reparación y mantenimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Metalmecánica y mecánica de producción. • Artes gráficas. • Trabajos en madera. • Electrotecnia. • Mecánica automotriz. • Textil/ Confecciones. • Cuero y calzado. • Cerámica industrial. • Industria alimentaria. • Joyería, orfebrería y platería. • Turismo.

>>

>>

Nivel técnico medio	Formación de técnicos industriales	Ejecución de tareas relacionadas con la aplicación de conocimientos tecnológicos a la identificación y solución de problemas prácticos en procesos productivos y de servicios.	<ul style="list-style-type: none"> • Mecánica de producción. • Diseño de máquinas. • Procesos de producción textil. • Diseño gráfico. • Matricería. • Automatización industrial. • Mecánica de automotores.
	Formación de mandos medios	Mandos medios en aspectos relacionados con la Gestión-Administración (incluyendo Gestión de Recursos Humanos) y a la Actualización Técnico Productiva relacionada con su área ocupacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Mecánica automotriz.
	Formación de administradores industriales	Desempeño de funciones administrativas en la empresa industrial, dominio de aspectos de gestión de materiales, administración de la producción, contabilidad y costos y administración de personal y ventas.	<ul style="list-style-type: none"> • Administrador industrial.
Nivel técnico superior	Formación de profesionales en técnicas de ingeniería	Ejecución de tareas de investigación y desarrollo de tecnologías, aplicación de los conocimientos logrados en la ingeniería y las ciencias; la identificación y solución de problemas en materia de productos, procesos, medios y materiales de producción.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesional en técnicas de ingeniería mecánica de mantenimiento. • Profesional en técnicas de ingeniería electrónica.

Fuente: SENATI.

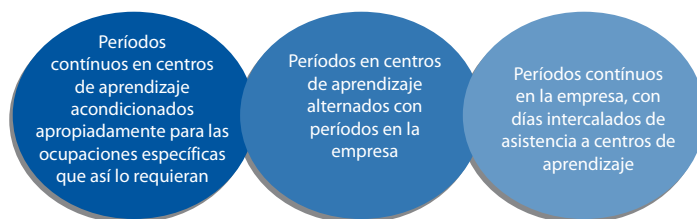
El SENATI cuenta con diversidad de programas de formación, que buscan desarrollar competencias en el campo del trabajo, para lo cual se establecen varias modalidades de aprendizaje en las empresas y se desarrollan distintos tipos de convenios. El SENATI ofrece modalidades por las que pueden optar las empresas del sector industrial y comercio para capacitar a su personal a través de situaciones reales de trabajo. Para ello, existe una serie de obligaciones legales que las empresas patrocinadoras deben considerar, y que se diferencian sustancialmente de las modalidades formativas laborales (Soluciones Laborales 2009: 37). El marco regulatorio que dicta las disposiciones sobre el aprendizaje en el sector Industrial y Comercio, controlado a través del SENATI, está dado por el Decreto Ley 20151 y su Reglamento, el Decreto Supremo 012-74-IT-DS. En ellos se estipula que tanto las empresas que están obligadas a realizar contribuciones a favor del SENATI como las no obligadas podrán patrocinar a aprendices.

La contribución para este caso consiste en un porcentaje del total de las remuneraciones que los empleadores pagan a sus trabajadores. Las empresas que están obligadas a realizar aportes al SENATI tienen la obligación de inscribirse en el Padrón de Contribuyentes de esta institución. El aporte se debe efectuar sobre el monto de las remuneraciones correspondientes al personal, dentro de los 12 primeros días hábiles del mes siguiente al que se realiza el pago de la remuneración. Cabe resaltar que corresponde una tasa ascendente al 0,75% de las remuneraciones de los trabajadores que realicen la actividad industrial o de comercio (Soluciones Laborales 2009: 37).

GRÁFICO 18

Modalidades y contratos de aprendizaje

Fuente:
SENATI.



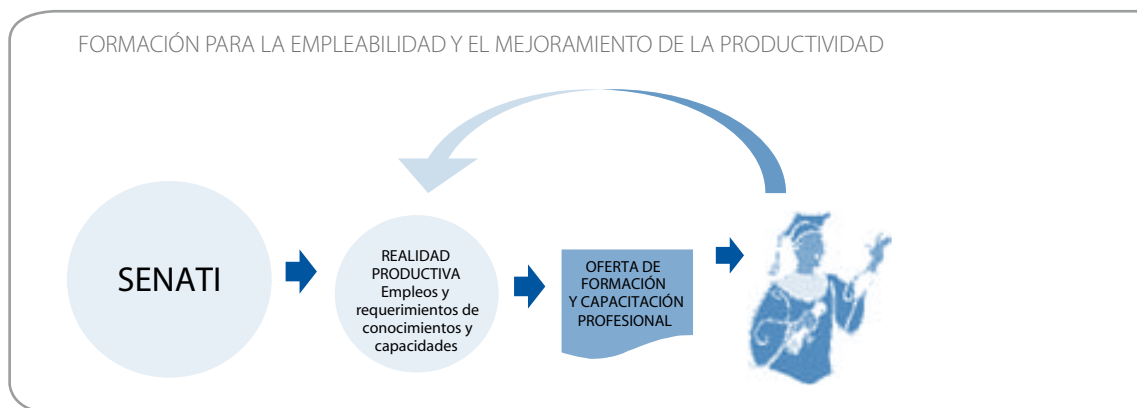
Jornada para los menores de 18 años no pueden exceder de 8 horas diarias, ni de 45 horas semanales. Descanso obligatorio.

Las modalidades y contratos de aprendizaje se detallan en el gráfico 18. Para llevar a cabo estas modalidades de aprendizaje en el SENATI, es necesaria la celebración de un contrato entre las empresas patrocinadoras y los padres o apoderados de los aspirantes que hayan pasado la etapa de preaprendizaje, que se lleva a cabo en los centros del SENATI y cuyo fin es la orientación vocacional del estudiante. La suscripción de estos contratos va a generar para ambas partes obligaciones, que son las que se pueden apreciar en el cuadro 28.

CUADRO 28. SENATI: Obligaciones de las empresas y de los aprendices

De las empresas	Del aprendiz
Vigilar que durante los períodos de estudio, ejercicios y trabajos prácticos en las empresas, se imparta la formación profesional que los programas del SENATI establezcan, para la ocupación específica consignada en el contrato.	Cumplir con diligencia, durante el período de aprendizaje, las normas establecidas por el SENATI.
Asignación mensual y demás derechos sociales correspondientes para el aprendiz.	Al terminar el período de aprendizaje, prestar sus servicios a la empresa que lo contrató por un período máximo de dos años consecutivos; cuando el contrato exceda este lapso y por un período no mayor de un año, si el contrato señalara un plazo menor, salvo dispensa expresa de la empresa a pedido del aprendiz.
Proporcionar al aprendiz que haya concluido satisfactoriamente su período de aprendizaje, las mismas oportunidades para cubrir las vacantes o nuevos puestos producidos en la empresa, que ésta ofrece a los trabajadores que hayan aprobado los cursos de perfeccionamiento y especialización dados por el SENATI.	Reembolsar a la empresa patrocinadora las asignaciones recibidas en caso de la rescisión del contrato de aprendizaje en centros por causa imputable al aprendiz o por el incumplimiento de la obligación a que se refiere la obligación anterior.

Fuente: Soluciones laborales (2009: 39-40).



– **Proyecto Competencia Laboral, Recursos Humanos para la Calidad y Competitividad del Sector Hotelero y Turístico Peruano**

El Proyecto CENFOTUR BID contó con el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo-Fondo Multisectorial de Inversiones FOMN. Se desarrolló entre abril de 1999 y enero del 2004, y tuvo como objetivo la implementación de un Sistema de Competencia Laboral en Hotelería y Turismo.²¹ Dicho sistema de competencia laboral para este sector de producción de bienes y servicios hoteleros y turísticos considera tres componentes básicos: la normalización, laborales y la evaluación y certificación de las competencias y la formación profesional. Para lograr dicho objetivo, el Proyecto buscó la articulación y concertación con diversos actores en torno al sector hotelero y turístico, preferentemente la participación del empresariado, el Estado, los trabajadores e instituciones vinculadas a dichos sectores. Todo lo anterior tiene como propósito último impulsar el desarrollo de recursos humanos que contribuyan al logro de altos niveles de calidad en la producción de los servicios hoteleros y turísticos (Perú. CENFOTUR 2006).

Como se observa en el cuadro 29, hay diversos elementos que están implicados en el desarrollo de un Sistema de Competencia Laboral, que se busca abordar en cada uno de los componentes que desarrolla el Proyecto.

²¹ En este Proyecto se entiende como competencia laboral a la aptitud para el desempeño que tiene como características el logro de los resultados con los niveles de calidad requeridos y su capacidad de transferencia a diversos y distintos contextos laborales.

CUADRO 29. Sistema de Competencia Laboral y elementos implicados

- Definición de las calificaciones (estándares de calidad de los trabajadores) con la participación de todos los actores involucrados del sector: empresarios, trabajadores, expertos, entidades estatales y privadas vinculadas al turismo.
- Búsqueda y sistematización de nuevos estándares de calidad de los trabajadores del sector, que reflejen una necesidad real y una prospectiva del sector: mirando al desarrollo de la empresa y del Perú como destino turístico.
- Identificación de estándares de calidad del desempeño que permita la mejora de los procesos de producción de servicios turísticos.
- Búsqueda de una nueva cultura laboral, orientada permanentemente por la calidad del servicio turístico y hotelero, por la satisfacción de los turistas nacionales y extranjeros. De igual forma, una cultura laboral que valore a la persona como el principal capital.

Fuente: CENFOTUR.

Teniendo como marco lo anterior, el Proyecto CENFOTUR BID tuvo como población objetivo a personas que dentro del ámbito nacional buscaban formarse, capacitarse y certificarse laboralmente para su desempeño en puestos de trabajo relacionados con el sector turístico y hotelero. Si bien para desarrollar los diversos componentes del Proyecto se intervino en poblaciones específicas, a través de centros pilotos, el aprendizaje que se adquirió busca ser orientado a los diversos actores involucrados en el sector.

CENFOTUR, convencido de que la formación basada en competencias y la evaluación de las competencias laborales son modelos efectivos para el desempeño del trabajador, para el funcionamiento eficiente de las empresas y la mejora de los resultados en los procesos de formación, inició un proceso de capacitación a sus docentes a través de módulos de herramientas pedagógicas y formación de formadores. Después de ello, se consideró que el personal docente de entonces estaba listo para trabajar las competencias y ajustar su trabajo al enfoque por competencias.

El Proyecto CENFOTUR-BID contó con tres componentes en la búsqueda por montar un Sistema de Competencia Laboral en Hotelería y Turismo: Normalización; Evaluación y Certificación; así como de Formación Profesional. Dichos componentes, en conjunto, buscaron el mejoramiento permanente de la calidad de los recursos humanos, a través de la calificación del talento humano, la formación permanente y la dinamización y optimización del mercado laboral.

En primer lugar, el componente de Normalización tuvo como propósito el logro de Normas de Competencia Laboral que fueran consensuadas y validadas a través del trabajo integrado de empresarios, profesionales y técnicos de diversos tipos y tamaños de empresas. Estas normas de Competencia Laboral representaron un referente de calidad del desempeño y describen las funciones productivas del servicio hotelero y turístico, detallando lo que una persona debe ser capaz de hacer y los niveles de calidad que debe demostrar. Por otro lado, la normalización permitió la implementación de la Evaluación y Certificación de Competencias Laborales, dirigidas a las personas que quieran acreditar y requieran el reconocimiento de su desempeño, y asimismo constituyen un referente adecuado y pertinente para la formación de recursos humanos.

En segundo lugar, la evaluación y certificación a partir de las normas presentó como finalidad el reconocimiento social y formal del talento humano, de modo tal que el trabajador pueda tener una evidencia objetiva sobre su desempeño. En otras palabras, la Certificación permite demostrar la calidad de un trabajador ante la abierta competencia existente.

Finalmente, la formación de recursos humanos orientada por las Normas de Competencia Laboral se centró en el acercamiento entre los sistemas educativos y de los de formación profesional a las demandas del sector privado. Es decir, busca que los Centros de Formación impartan una enseñanza acorde con la demanda del sector productivo, formar los recursos humanos que la empresa de hoy demanda, de modo tal que se logre un mayor desempeño y eficiencia en el trabajo, así como mejores posibilidades de inserción y permanencia en el mercado laboral. En tal sentido, la Normalización serviría para orientar y ordenar las carreras y

cursos de formación hotelera y para el turismo acorde con las necesidades y el crecimiento del sector.

A la fecha, la experiencia de CENFOTUR reporta como lecciones aprendidas la necesidad de identificar la brecha de capacitación, información importante para empresarios y trabajadores; así como desarrollar mecanismos para incentivar la demanda de evaluación y certificación.

– **Servicio Nacional de Capacitación para la Industria de la Construcción (SENCICO)**

SENCICO fue fundado en 1975 con el fin de promover la formación y capacitación profesional para la mano de obra del sector Construcción. De esta forma, representa un importante soporte tecnológico para las actividades de ese sector, principalmente en las áreas de Ingeniería, Arquitectura y en las especialidades de la Construcción Civil. Asimismo, cuenta con talleres de capacitación en albañilería, encofrado, fierriería, instalaciones eléctricas e instalaciones sanitarias.

Es una institución sectorial, autónoma en su gestión, gobernada tripartitamente por representantes de las empresas constructoras, de los trabajadores de la construcción y del Estado. Ha logrado un buen posicionamiento y prestigio en la formación técnica vinculada a la industria de la construcción. Forma, califica, perfecciona y certifica a trabajadores del sector de la construcción, en tres niveles: operativo u ocupacional, técnico y profesional. También ofrece cursos de perfeccionamiento y especialización, además de certificación ocupacional. Imparte cursos dirigidos a la comunidad en general.

Aplica la capacitación por competencias, capacitando integralmente a la persona, pero con un enfoque singular, donde no se rompe del todo con el diseño de cursos pero se les ordena por módulos. En cuanto a modalidades de capacitación, muestra varias opciones, pues además de la capacitación en el centro educativo, también ofrece capacitación en obra, en producción y a distancia.

A continuación se ve con mayor detalle los programas y servicios educativos que ofrece.

El Programa de Calificación Ocupacional está dirigido a los trabajadores operativos de la construcción y a personas que deseen incorporarse a esta actividad. Se desarrolla a través de cursos estructurados dentro del sistema modular y también por cursos cortos. En este programa se forman o capacitan albañiles, carpinteros encofradores, fierros, electricistas e instaladores sanitarios, así como otras ocupaciones que demande la construcción.

El Programa de Formación de Técnicos está dirigido a jóvenes con educación secundaria completa, para formarlos como técnicos en carreras vinculadas a la industria de la construcción, con una duración de 4 a 6 semestres académicos, en el nivel de la educación superior no universitaria. Se desarrolla en los Institutos Superiores Tecnológicos creados por SENCICO para tal fin, con las siguientes carreras técnicas: Edificaciones, Dibujo de Construcción Civil, Diseño de Interiores, Administración de la Construcción, Topografía, Laboratorio de Suelos, Concreto y Asfalto, y Computación e Informática.

El Programa de Perfeccionamiento y Especialización tiene por finalidad perfeccionar o especializar en los aspectos específicos de su profesión u ocupación, mediante cursos que contienen los avances técnicos y tecnológicos de actualidad, con el fin de que el trabajador mantenga las competencias laborales para el desempeño de sus funciones.

Finalmente, el Programa de Extensión Educativa está dirigido a los trabajadores de la construcción y comunidad en general. Se ofrecen cursos que orientan vocacionalmente a los participantes, así como seminarios, conferencias técnicas, foros y otros, para difundir el conocimiento de nuevos procedimientos técnicos y de materiales de última generación.

Además de la capacitación para la industria de la construcción, SENCICO ofrece en todas sus zonales el Servicio de Certificación Ocupacional, mediante el cual se

reconocen los conocimientos tecnológicos y habilidades prácticas de los trabajadores de la construcción, adquiridas a través de su experiencia laboral o mediante cursos en instituciones de formación, previa aprobación de pruebas ocupacionales. El Certificado Ocupacional se expide a nombre de la Nación y es refrendado por el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.

SENCICO está presente en buena parte del país, pues ofrece sus servicios educativos a través de 18 Centros de Formación y 6 Institutos Superiores Tecnológicos ubicados en 13 sedes de gerencias zonales, tal como se observa en el cuadro 30.

CUADRO 30. SENCICO: Centros de Formación e Institutos Superiores Tecnológicos de las Gerencias Zonales

Sede Gerencia Zonal	Centros de Formación	Institutos Superiores Tecnológicos
GZ Ayacucho	CF Ayacucho	
GZ Iquitos	CF Iquitos	
GZ Pucallpa	CF Pucallpa	
GZ Tacna	CF Tacna	
	CF Moquegua	
GZ Huancayo	CF Huancayo	
GZ Ica	CF Ica	
GZ Puno	CF Puno	
GZ Arequipa	CF Puente Grau	EST-SENCICO Arequipa
GZ Cusco	CF Yanahuara	EST-SENCICO Cusco
GZ Chiclayo	CF Cusco	EST-SENCICO Chiclayo
GZ Piura	CF Chiclayo	EST-SENCICO Piura
GZ Trujillo	CF Piura	EST-SENCICO Trujillo
	CF Trujillo	
	Centro de Cómputo	
GZ Lima-Callao	CF San Borja	EST-SENCICO Lima
	CF Los Olivos	
	CF Chorrillos	

Fuente: SENCICO.

En general, los egresados muestran un alto nivel de empleabilidad. Es interesante anotar que en un estudio realizado, hace once años, sobre la situación laboral de los egresados del nivel de IST en Lima (Haya de la Torre y Triveño 1999), se encontró niveles de empleo en la especialidad singularmente altos en todas las carreras que entonces se impartían: Edificaciones, Diseño de Interiores, Dibujo en Construcción Civil, Topografía y Laboratorio de Suelos, Concreto y Asfalto.

En el estudio mencionado se evidencia la alta correspondencia o armonía existente entre la oferta educativa y la demanda laboral de los egresados del IST, lo que puede explicarse por la permanente preocupación por buscar que el perfil de los egresados corresponda con los requerimientos del mercado laboral. Para ello se mantienen en permanente contacto con el empresariado. Así, agrupando al conjunto de las cinco carreras impartidas se registró un promedio de 72,6% de egresados empleados en su especialidad, un 12,9% laborando fuera de la especialidad y solo un 15,5% de desempleo.

La carrera con mejor ubicación en el mundo del trabajo fue la de Edificaciones, pues se encontró un notable 81,2% de egresados laborando en la especialidad y solo un 6,2% de desempleo. Mientras que las que registraban menos ajuste laboral fueron las de Diseño de Interiores, con 63,6%, y Dibujo de Construcción Civil, con 64,3%, que en el contexto de otras carreras vienen a ser buenos registros. Puede verse la relevancia de estas cifras al comparar con los resultados del estudio sobre los egresados de los IST comprendidos en el Proyecto FORTEPE, donde de las 19 carreras evaluadas, los egresados de Construcción Civil (equivalente al de Edificaciones de SENCICO) destacaban, ocupando el segundo lugar en empleo ajustado (con un punto menos que Guía de Turismo), pero con un porcentaje mucho menor, el 65,8% de su PEA, y un desempleo mucho mayor que los del SENCICO: 21,1% (Haya de la Torre 2002: 36).

A partir del estudio sobre la situación laboral de los egresados del IST SENCICO se aplicaron algunas medidas correctivas en cuanto al perfil de las especialidades menos favorecidas en el mercado laboral, con el objetivo de incrementar la

empleabilidad de los egresados. Lamentablemente, no se ha vuelto a realizar otro estudio similar para comparar y evaluar la evolución de la situación laboral.

En relación con la formulación de los perfiles ocupacionales, la experiencia de SENCICO en el sector Construcción se muestra en el cuadro 31.

CUADRO 31. SENCICO: Estrategias, logros y lecciones en la formulación de perfiles ocupacionales

Estrategias	Logros	Lecciones aprendidas
<ul style="list-style-type: none"> • Participativa: Representantes del Estado, representantes de gremio empresarial y organizaciones sindicales. • Subsidiada: SENCICO asume el costo de pruebas. El postulante asume el costo de S/.20. 	<ul style="list-style-type: none"> • 7 perfiles ocupacionales • 765 personas evaluadas (2004-2006) 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de empresas y trabajadores del sector es necesaria. • Los instrumentos técnicos necesarios para desarrollar el proceso de certificación deben estar actualizados y flexibles.

Fuente: MTPE.

3.2.5 Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE)

El SINEACE²² se propone garantizar a la sociedad la calidad de los servicios educativos brindados por las instituciones de Educación Básica y Superior y promover el desarrollo de las competencias necesarias para alcanzar mejores niveles de calificación profesional y desempeño laboral. Para ello desarrolla propuestas de mejoramiento de la calidad educativa implementando procesos de evaluación,

²² Creado a partir de la Ley General de Educación y regulado por la Ley 28740 y su Reglamento, DS 018-2007-ED.

acreditación de las Instituciones Educativas y certificación de competencias laborales y profesionales de las personas.

En su actuación con los CETPRO, Institutos Tecnológicos, Institutos Pedagógicos, Escuelas de Arte y Universidades, busca contribuir a la mejora de la calidad de la formación profesional del país y al desarrollo de procesos de normalización y certificación de competencias.

El SINEACE está constituido por un Consejo Superior que promueve la integración de los procesos llevados a cabo por los órganos operadores, aprueba e implementa las políticas de funcionamiento y desarrolla acciones de difusión y rendición de cuentas sobre los resultados de los procesos de evaluación que se realicen. Sus órganos operadores son:

- > El Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU), con ámbito de intervención en las universidades.
- > El Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior no Universitaria (CONEACES), con ámbito de intervención en los Institutos Superiores Tecnológicos, Institutos Superiores Pedagógicos y las Escuelas de Arte.
- > Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA), con ámbito de intervención en las instituciones de Educación Básica y los Centros de Educación Técnico Productiva.

La característica del SINEACE es que es un Organismo Técnico Especializado, adscrito al sector Educación, con autonomía normativa, presupuestal y funcional, que tiene por meta garantizar objetividad e imparcialidad en sus procesos.

En ese contexto, el SINEACE, a través de sus órganos operadores, ha emprendido la tarea de desarrollar estándares de calidad para la gestión de las instituciones de formación profesional con miras a su acreditación y estándares o normas de

competencia para la certificación de personas en ocupaciones y profesiones estratégicas para el país.

A continuación se presentan los principales avances de cada órgano operador:

– **CONEAU**

En cumplimiento de la disposición que señala que la acreditación de las carreras vinculadas a la Salud Humana, Educación y Derecho, así como la certificación de competencias de los profesionales egresados de dichas carreras es de carácter obligatorio, el CONEAU desarrolló un Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias y los estándares para las carreras de Educación, Obstetricia, Tecnología Médica, Farmacia y Bioquímica, Enfermería, Ciencias Biológicas, Medicina Veterinaria, Nutrición, Psicología, Química, Odontología, Trabajo Social, así como el Modelo de Acreditación de Programas Universitarios no Regulares de Educación, modalidad a distancia. Los estándares fueron elaborados con la colaboración de Comités Técnicos y la participación de distintas universidades peruanas y de otras instituciones nacionales ligadas a la educación superior. Ellos se basan en el enfoque sistémico, aplicando en cada uno de los procesos involucrados el ciclo “planificar-hacer-verificar-actuar”. El modelo está diseñado para ser un instrumento de la mejora de la calidad de las carreras profesionales universitarias y para contribuir a un mejor control de los procesos que implementará el CONEAU para la acreditación (Perú. SINEACE 2010).

Por otro lado, el CONEAU ha publicado la *Guía de procedimientos para la autorización y registro de entidades evaluadoras con fines de acreditación*, en la cual se detallan los pasos para la autorización y registro, supervisión y renovación de autorización, y revocatoria de la autorización. Asimismo, ha abierto el Registro Nacional de Entidades Evaluadoras con fines de Acreditación. Avanzando en la calificación de los evaluadores externos, se ha desarrollado un programa de formación y selección de dichos evaluadores dirigido a los profesionales de Educación, Medicina y Enfermería.

En el ámbito de la certificación de competencias profesionales, el CONEAU plantea tres estrategias para garantizarle a la sociedad el ejercicio competente en todos los campos de la actividad profesional:

- > Generación o fortalecimiento de capacidades de los colegios profesionales para el logro de su autorización y funcionamiento como entidades certificadoras.²³
- > Posicionamiento de la evaluación por competencias con fines de certificación profesional como mecanismo de garantía del ejercicio profesional competente.
- > Coordinación entre instituciones formadoras, empleadores, sociedad civil y entidades reguladoras para la formación y evaluación basada en competencias profesionales.

Se han desarrollado así diversos cursos modulares destinados a preparar y autorizar a los evaluadores de los Colegios Profesionales de Enfermeros del Perú, Colegio Médico del Perú Colegio de Obstetras del Perú y Colegio de Profesores del Perú.

Asimismo, se ha instalado la Comisión Técnica de Certificación Profesional integrada por la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), el Consejo de Decanos de Colegios Profesionales y el CONEAU, que ha aprobado las directrices para la identificación y normalización de competencias en el campo de la salud, así como para el funcionamiento de los centros de evaluación de competencias profesionales. Se ha realizado acompañamiento y asesoría técnica a los Colegios Profesionales para analizar el estado de cumplimiento de requisitos para ser autorizados como entidades certificadoras.

²³ De acuerdo con el artículo 11.º de la Ley de SINEACE, Ley 28740, y a su Reglamento, DS 018-2007-ED, la certificación de competencias es otorgada por el colegio profesional correspondiente, previa autorización. En los casos en que no exista colegio profesional, la certificación se realiza a través de entidades certificadoras debidamente autorizadas por los órganos operadores.

El CONEAU cuenta con una *Guía de procedimientos de evaluación de competencias con fines de certificación profesional*, con un Código de Ética de los evaluadores de competencias profesionales y con una *Guía de procedimientos para la autorización y registro de Entidades Certificadoras y Certificación Profesional*.

– **CONEACES**

El CONEACE se encarga de promover los procesos de mejoramiento de la calidad y acreditación de los Institutos de Educación Superior, Tecnológicos, Pedagógicos y las Escuelas de Artes; así como de certificar las competencias profesionales y laborales de personas que desarrollan ocupaciones técnicas y pedagógicas.

Al igual que el CONEAU, el CONEACES, en cumplimiento del mandato legal, ha desarrollado los criterios y estándares para la evaluación de las carreras de Educación y de Salud de los Institutos y Escuelas de Educación Superior.

Con el apoyo de SUMA-USAID PERU, ha promovido una cultura evaluativa de la calidad en los Institutos y Escuelas Superiores Pedagógicas, mediante la asistencia técnica y capacitación de cerca de 86 Comités de Calidad y de las entidades evaluadoras.

El CONEACES ha definido cuatro etapas para el proceso de acreditación: la primera es una etapa previa al proceso, en la que la IES comunica el inicio de su proceso de autoevaluación, conforma su Comité de Calidad y se capacita; la segunda es propiamente de autoevaluación, y en ella se utilizan los estándares, criterios y procedimientos aprobados por el CONEACES; la tercera es de evaluación externa: una entidad evaluadora constata la autoevaluación y emite un dictamen; la cuarta etapa es propiamente la de acreditación otorgada por el CONEACES.

En el campo de la certificación de competencias, el CONEACES ha desarrollado un modelo para la evaluación y certificación de competencias profesionales no universitarias, que viene validándose con diversos actores nacionales e internacionales.

– IPEBA

El IPEBA tiene a su cargo la acreditación de las instituciones educativas de Educación Básica y de los Centros de Educación Técnico Productiva. Para fines de este estudio se hará referencia a los avances en la elaboración del modelo de evaluación y acreditación de estos últimos.

La Educación Técnico Productiva se orienta al desarrollo de competencias laborales y profesionales que respondan a las demandas productivas, avances tecnológicos y a las necesidades educativas de los estudiantes en sus respectivos entornos, al mismo tiempo que permite un desarrollo sostenible local, regional y nacional (Reglamento de la ETP 2004: artículo 2.º, OE5, PEN). Para el IPEBA, el CETPRO es una pieza clave en el desarrollo de la competitividad regional y nacional.

En ese sentido, la acreditación es un conjunto de procesos secuenciales y voluntarios de evaluación que permiten identificar fortalezas y necesidades de los CETPRO; comprender qué les facilita y dificulta mejorar sostenidamente la calidad y pertinencia de la formación; identificar el tipo de apoyo que requieren que las instancias descentralizadas les brinden y reconocer su mejora progresiva.

El alcance de la acreditación es la capacidad de gestión educativa de los CETPROS. Se evalúa cómo los CETPRO se organizan y dirigen sus procesos y recursos para implementar procesos de mejora continua de la calidad y la pertinencia de la oferta formativa, que asegure una formación acorde con las necesidades de sectores productivos estratégicos para el desarrollo local y regional. Los resultados de la gestión se traducen en el desarrollo de las capacidades y competencias del perfil profesional; la inserción laboral de los egresados en puestos acordes con la formación recibida; el autoempleo de los egresados en puestos que correspondan a la formación recibida y la continuación de la trayectoria formativa de los egresados en otros CETPRO o Institutos de Educación Superior.

Los propósitos de la acreditación de CETPRO son los siguientes:

- > Fortalecer la capacidad de gestión de los CETPRO en función de la mejora continua de la calidad y pertinencia de la Formación Profesional.
- > Brindar información al Estado que permita tomar decisiones acordes que se ajusten a las necesidades detectadas y dar soporte a la mejora continua de la ETP.

El IPEBA ha desarrollado varios pasos para llegar al modelo de acreditación de los CETPRO, tales como el diseño y ejecución del proyecto de construcción del modelo de acreditación con el apoyo de la OEI, que ha permitido desarrollar talleres regionales con diversos actores involucrados; talleres participativos de recojo de percepciones sobre calidad educativa en CETPRO. Participantes: directores, docentes, estudiantes y empleadores de CETPRO de Lima, Callao, Arequipa, San Martín y La Libertad (2010); la sistematización de experiencias exitosas de Fe y Alegría, CAPLAB, APROLAB II y REDCENFOR, así como lecciones aprendidas de la implementación de modelos de acreditación internacionales; reuniones de la Mesa Técnica de Estándares e indicadores de la calidad en CETPRO que han aportado en el análisis de la propuesta y su construcción misma sobre la base del análisis de la información recogida.

La propuesta de modelo de acreditación CETPRO considera un ciclo de cuatro etapas: 1) planificación; 2) implementación; 3) evaluación; y, 4) mejora continua. Cada etapa contempla sus propios estándares e indicadores. El modelo visualiza de manera dinámica el proceso de gestión educativa y, aunque se presenta organizado en etapas, no debe entenderse de manera lineal, puesto que cada una interactúa y se nutre de la otra. A continuación se detalla cada una de estas etapas y se describe lo que contemplan.

a. Planificación

El CETPRO establece participativamente su misión y visión, las cuales definen sus aspiraciones, compromisos y carácter técnico-formativo, en función de las necesidades del sector productivo con mayor potencialidad en su ámbito de acción. Se vincula con éste para definir o contextualizar

el perfil profesional e identificar claramente las competencias de los perfiles profesionales de su oferta formativa, y la diseñe de manera que garantice la inserción laboral de sus egresados como trabajadores o autoempleados, facilitando su tránsito al nivel inmediato o a otras especialidades afines. Asimismo, planifica el desarrollo y mejoramiento de sus actividades y tareas administrativas y la asignación de recursos técnicos, administrativos y financieros para alcanzar sus metas y asegurar la calidad y pertinencia de la formación que brinda.

Estándares: Proyecto Educativo, Oferta Formativa, Gestión Administrativa.

b. **Implementación**

El CETPRO implementa su propuesta de formación de manera coherente con su PEI, para lo cual administra sus recursos enfocándose en el logro del perfil profesional y la mejora permanente de la formación.

Se asegura de que los docentes tengan una formación idónea, entrenamiento y experiencia para programar actividades de aprendizaje, acompañar y brindar asesoría integral a los alumnos, conducente al logro de las competencias del perfil profesional. Asimismo, garantiza que la infraestructura y equipamiento sea adecuada en número, actualizada y pertinente a la especialidad, y facilite el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Estándares: Infraestructura y equipamiento, implementación curricular, docentes y orientación.

c. **Evaluación de resultados**

El CETPRO evalúa de manera sistemática y permanente los procesos de implementación curricular y de soporte administrativo, los resultados de los estudiantes y la satisfacción de egresados y empleadores para generar información que permita entender los aspectos que facilitan y dificultan el

logro del perfil profesional. El análisis reflexivo de la información es el principal insumo para formular los planes de mejora institucionales.

Estándares: Resultados de la formación, resultados del proceso de gestión.

d. **Mejora continua**

El CETPRO emplea la información generada por la evaluación de resultados para desarrollar procesos de mejoramiento continuo que le permiten optimizar la calidad y pertinencia del servicio que presta a la comunidad educativa y sector productivo. Esta práctica está institucionalizada, se evalúa constantemente y tiene en cuenta aspectos de temporalidad, organización de responsabilidades y asignación de recursos. Se evidencia en la mejora de los procesos y resultados de la formación.

Estándares: Plan de mejora, ajustes del plan, evaluación del plan.

Todo el modelo se basa en impulsar la mejora:

- > Mejora de la calidad y la pertinencia como proceso, que no se logra de la noche a la mañana.
- > Construcción de una cultura de la calidad, una manera de hacer las cosas en los CETPRO, que se traduce en mecanismos institucionales (*know how*) que permiten sostener mejoras continuas.
- > Trabajo articulado entre los Gobiernos Regionales y los CETPRO, para impulsar y dar soporte al desarrollo regional y local.

Con ello el IPEBA busca aportar criterios claros y compartidos para identificar la calidad y la pertinencia en la oferta formativa; un lenguaje y metas comunes entre docentes, directores, estudiantes, autoridades del MED, MINTRA, PRODUCE, Cooperación Internacional, etcétera; la articulación de la oferta formativa con las expectativas de desarrollo productivo a nivel regional y local, en un marco de desarrollo sostenible y competitividad, y pretende brindar información sobre

necesidades y buenas prácticas para mejorar la calidad y la pertinencia de la FP para orientar la toma de decisiones a nivel de política educativa nacional y regional.

En cuanto a los procesos de certificación de competencias laborales y profesionales, el IPEBA apuesta por la certificación de competencias de los trabajadores, las ocupaciones de nivel operativo claves y estratégicas para el desarrollo de la región o a nivel nacional, que faciliten la inserción laboral y su reconocimiento en el sistema educativo.

El IPEBA ha asumido la certificación de competencias de las personas porque este proceso cumple un rol importante en las políticas de formación profesional y de empleo en el país: el reconocimiento de sus competencias permite a las personas mejores oportunidades de inserción laboral, mejorar sus ingresos y calidad de vida y tener la oportunidad de insertarse en el sistema educativo para seguir estudiando y especializándose en niveles mayores. La certificación tiene los siguientes beneficios para los actores involucrados, que son los trabajadores en primer lugar, las empresas y el país:

- > Para los trabajadores, porque es un reconocimiento de sus capacidades al margen de los procesos de formación que hayan recibido, porque lo que se certifica es el “saber hacer”.
- > Para los empleadores, porque garantiza la formación de capital humano calificado para que incremente la competitividad y productividad de las empresas.
- > Se beneficia el país, porque se mejora la condición de productividad y competitividad especialmente en el contexto de economía global caracterizado por la apertura de nuevos mercados y el incremento de sectores exportadores.

El crecimiento económico del Perú en los últimos años y la firma de los Tratados de Libre Comercio, ofrecen un contexto muy favorable para el comercio de

productos no tradicionales que ingresan al mercado internacional, como es el caso de los productos agroindustriales (espárragos, paltas Haas, uvas Red Globe, banano orgánico, alcachofas, pimientos piquillo, paprika, entre otros productos) y que demandan la necesidad de certificar tierras, semillas, insumos; muy pronto también se empezara exigir la certificación de las competencias de los trabajadores, especialmente de aquéllos que desarrollan procesos críticos.

Cuando la certificación sea requerida por los empleadores y los trabajadores accedan voluntariamente a las evaluaciones que les permitan obtener este reconocimiento oficial, las entidades formativas tendran que alinear obligadamente su oferta educativa a estas demandas y el Estado estara en la capacidad de cumplir su rol de formar al capital humano para el desarrollo regional y nacional.

La oferta no es estática: cambia en la medida en que cambia el contexto, razón por la cual tanto la acreditación de las instituciones de Formación Profesional como la certificación de las competencias de las personas son temporales.

El proceso de certificación de competencias que impulsa el IPEBA consta de tres etapas:

a. **Normalización o estandarización**

Con la participación de representantes del sector productivo, trabajadores, técnicos, supervisores, así como representantes de instituciones educativas públicas y privadas emblemáticas en la ocupación seleccionada, se instalan Mesas Técnicas descentralizadas que tienen como finalidad contribuir a la identificación de perfiles de competencias de la ocupación seleccionada y de los estándares o normas de desempeño. Su objetivo es validar perfiles y normas en las regiones donde hay más incidencia de la ocupación o existe mayor demanda. Entre sus funciones tienen que priorizar las que serán certificadas.

En el marco de un proyecto piloto que se ha iniciado en el 2010, el IPEBA dispone de perfiles y normas de competencia en dos ocupaciones:

extensionistas rurales en ganado vacuno y productores de plántones de café y especies asociadas.

b. **Proceso de evaluación**

Entidades certificadoras debidamente autorizadas por el IPEBA llevan a cabo los procesos de evaluación de competencias sobre la base de las normas aprobadas. Para ello el IPEBA ha elaborado el Reglamento de Autorización de Entidades Certificadoras, donde se explican las condiciones que deben reunir con particular énfasis en los equipos de evaluadores. El IPEBA supervisa el proceso de evaluación.

Los evaluadores deben ser certificados por el IPEBA y el proceso se realiza mediante evidencias documentales, como hoja de vida, y también evidencias del desempeño.

Para el piloto de la certificación en extensionistas rurales en ganado vacuno en Cusco han sido autorizadas como entidades certificadoras la Asociación de Kamayoqs del Sur (AMARKAS) y Soluciones Prácticas- ITDG.

c. **Certificación**

Es el acto de entrega de los certificados, después de haberse comprobado los resultados de la evaluación. El certificado se emite en una ocupación definida y en una función. El candidato puede presentarse a varias pruebas si desea obtener certificado en varias funciones. Tiene una vigencia temporal, dependiendo de los avances tecnológicos y las exigencias del mercado.

En el Cusco, 35 extensionistas rurales en ganado vacuno lograron certificar sus competencias de un total de 54 candidatos inscritos.

Para la construcción de estos procesos, como ya se ha mencionado, el IPEBA ha desarrollado experiencias piloto en dos ocupaciones: la de extensionistas rurales en ganado vacuno y la de productores de plántones de café. Estos piloto han

permitido validar los perfiles y normas en diversas regiones, certificar los procedimientos establecidos tanto para la autorización de entidades certificadoras como para la elaboración de normas de competencias e instrumentos de evaluación. Asimismo, ha permitido desarrollar un sistema de monitoreo que hará posible que el IPEBA supervise los futuros procesos de certificación.

En esa línea está construyendo un sistema informatizado que soporta los procedimientos de certificación que contempla todas las etapas descritas en un formato amigable para el usuario. Incorpora los procesos adicionales complementarios que tiene que realizar el IPEBA, como la certificación de los evaluadores y los procedimientos de autorización de entidades certificadoras y los de supervisión correspondiente. Finalmente, registra todo el proceso de certificación de competencias de una persona, garantizando transparencia y eficiencia y brindando un aporte a la creación del Sistema Nacional de Certificación de Competencias.

El modelo de certificación de competencias laborales y profesionales que el IPEBA impulsa, busca:

- a. Identificar los sectores económicos en desarrollo en el país, con mirada prospectiva y teniendo en cuenta el criterio de la inclusión pero principalmente el de la competitividad. Es decir, el IPEBA quiere certificar ocupaciones que tengan demanda efectiva en el mercado laboral, que el certificado tenga valor para los empleadores y los trabajadores.
- b. A iniciativa del IPEBA, del sector productivo, de instituciones evaluadoras certificadas y con la sustentación de estudios de mercado que visibilicen la necesidad de certificar en determinada ocupación, el IPEBA asiste técnicamente, acompaña y monitorea procesos de certificación en ocupaciones que su Directorio aprueba.

Adicionalmente, el IPEBA debe mantener actualizado el sistema nacional de registro informático en el que estarán inscritas las entidades evaluadoras autorizadas, los evaluadores certificados, los trabajadores que han recibido

su certificación y los instrumentos (perfiles, normas y el banco de preguntas). Este sistema será de acceso público para asegurar la transparencia y el fácil acceso de los usuarios.

- c. Retroalimentar al sistema educativo formativo y alcanzar a las instancias correspondientes información estadística de los resultados de las evaluaciones para la certificación.

Esto permitirá al Ministerio de Educación ajustar sus propuestas formativas en los diferentes niveles para adecuarlas a las demandas del mercado laboral.

La certificación de competencias constituye una estrategia que permitirá, en el futuro, hacer realidad la formación a lo largo de la vida.

El IPEBA está coordinando estrechamente con las Direcciones de Educación Básica Regular, Alternativa, Especial, Intercultural Bilingüe, Comunitaria y Técnico Productiva para encontrar los mecanismos más adecuados que permitan a las personas certificadas transitar en el sistema educativo con el fin de insertarse o reinsertarse a la modalidad, forma y nivel educativo reconociendo las capacidades que han sido evidenciadas en la certificación para continuar sus itinerarios formativos.

Un sistema nacional de aseguramiento de la calidad educativa debe prever estos mecanismos que faciliten el reconocimiento de competencias con el fin de que las personas puedan preparar itinerarios de actualización técnica sin mayores costos en tiempo y recursos.

3.2.6 Sector privado

– Programa de Capacitación Laboral (CAPLAB)

Durante el periodo octubre 1996-marzo 2006 se llevó a cabo el Programa de Capacitación Laboral (CAPLAB), financiado por la Agencia Suiza para el Desarrollo y

la Cooperación (COSUDE). El objetivo principal de este Programa fue contribuir a la mejora de la empleabilidad y autoempleo de jóvenes y mujeres en condición de pobreza a través de procesos de capacitación laboral y de un sistema de información y de colocación laboral, articulados con el mercado laboral.

El programa se ejecutó durante 10 años con la participación de CEOS – CETPROS públicos y tuvo las siguientes fases:

- > Inicial 1996-1998: Inicio del Programa trabajando con 8 Centros de Educación Ocupacional (CEOS) de Lima.
- > Intermedia (1998-2000): Etapa de profundización y consolidación de la experiencia. Se prepara la ampliación y sostenibilidad del Programa. Se continuó trabajando con los CEO de la fase inicial.
- > Ampliación (2000-2003): El modelo se extiende a otros CEO de Lima y de otras regiones del país: Ayacucho, Apurímac, Cusco, La Libertad, Cajamarca, Lambayeque, Piura y Tumbes.
- > Institucionalización (2003-2006): CAPLAB profundiza y consolida acciones en los centros donde ya tiene trabajo desarrollado, con miras a que el Programa pueda ser aplicado en el área rural y en otras modalidades de la formación profesional.

Los actores que intervinieron como aliados en el marco del Programa fueron: Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, Ministerio de Educación, Ministerio de Agricultura, Gobiernos Regionales (Direcciones Regionales), Gobiernos Locales, Centros de Educación Técnico Productiva, Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación en el Perú y Ecuador, CARITAS del Perú, FONDO Empleo (Fondo Nacional de Capacitación Laboral y Promoción del Empleo), Movimiento Fe y Alegría del Perú e Instituto de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales (ITACAB).

El objetivo del Programa CAPLAB fue “desarrollar un programa de capacitación laboral orientado a población joven y mujeres más vulnerables, promoviendo su

empleabilidad y en apoyo a la generación del propio negocio y la mejora de ingresos familiares” (CAPLAB y COSUDE 2000: 2). La ejecución del Programa tuvo una estrecha vinculación con el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.

El Programa CAPLAB tuvo tres componentes principales: capacitación de jóvenes y mujeres articulada con el mercado laboral; capacitación de directores y docentes de Centros de Formación Técnica (IST/CEO/CETPRO) y un Sistema de Información Laboral y Colocación.

En cuanto a la capacitación laboral articulada al mercado, se buscó que la formación dirigida a los jóvenes estuviese articulada entre oferta y demanda laboral, para lo que se estableció con claridad la pertinencia y consistencia de los contenidos de la formación con los requerimientos demandados por un puesto de trabajo. Para ello, se aplicó en los procesos de formación el enfoque de competencias laborales centrándose en la aplicación práctica del conocimiento (saber hacer bien); asimismo, establecieron una oferta de módulos de formación flexibles.

El punto inicial era el desarrollo del Análisis Ocupacional Participativo (AOP), identificando una ocupación y describiendo suficientemente los procesos que los trabajadores competentes ejecutan. El producto se denomina “perfil ocupacional” y describe las competencias necesarias (cognoscitivas, teórico-prácticas, destrezas, valores y actitudes) para el buen desempeño de un puesto de trabajo.

El AOP se realiza en consulta con empresarios, trabajadores y docentes, y tiene como producto final el Cartel AOP, que contiene la información necesaria para el diseño de un módulo de formación profesional, así como para definir el perfil ocupacional.

Respecto de la capacitación de docentes y directores de CEO, se requería necesariamente que los formadores se entrenaran en las metodologías, técnicas y filosofía que el modelo CAPLAB proponía.

Por ello, se buscó la permanente actualización y perfeccionamiento de los directores de CEO, jefes de talleres y docentes, en las áreas técnico-pedagógica, técnico-productiva y de gestión empresarial. La capacitación proporcionada a los docentes incluía los siguientes aspectos: capacitación técnico-pedagógica y técnico-productiva, pasantías y articulación con las empresas, y formación en gestión.

En relación con el componente Sistema de Información Laboral y Colocaciones (SILyC), éste se orientó a la modernización del sistema de intermediación laboral que opera en el Perú y a la generación de un sistema descentralizado de Centros de Colocación e Información Laboral (CIL) en instituciones de capacitación y en otras vinculadas con la problemática del empleo. El objetivo fue implantar una red de oficinas de colocación con el concurso de entidades públicas y privadas. El eficiente funcionamiento de dichas oficinas tuvo el propósito de articular adecuadamente la oferta y la demanda laboral.

Los subcomponentes fueron: desarrollo de mecanismos de información y orientación laboral a trabajadores, empresas y entidades de capacitación; mejoramiento e incremento de los servicios de intermediación y colocación con la participación activa del sector público y privado; mejoramiento de los servicios de asesoría para la búsqueda de empleo, orientación ocupacional, selección y evaluación de personal; y articulación capacitación-empleo en CEO y seguimiento a egresados.

A modo de balance, se pueden señalar los siguientes resultados de la intervención del Programa CAPLAB: 59 centros en área urbana y rural aplican el enfoque CAPLAB en 10 regiones del país; 30 000 estudiantes por año, más de 4 000 docentes capacitados, 42 módulos de materiales didácticos impresos y digitalizados en aplicación; 72 000 personas inscritas en la Red CIL PROEmpleo, Observatorio Socio-laboral funcionando en Piura y Cusco y 38 779 postulantes inscritos en el Portal Empleos Perú.

Son los principales logros de CAPLAB la participación en el proceso de formulación y consulta en el capítulo de Formación Profesional de la Ley General de Educación;

apoyo al MTPE en el proceso de normalización y certificación de competencias laborales en el sector Confecciones; promoción del proceso de consulta y elaboración de los Lineamientos Nacionales de Políticas de Formación Profesional.

Es importante señalar que, una vez finalizada la experiencia como programa financiado por la Cooperación Internacional y con la finalidad de darle continuidad, se creó el Centro de Servicios para la Capacitación Laboral y el Desarrollo (CAPLAB) como organización sin fines de lucro.

Esta institución recoge la experiencia ganada por el programa CAPLAB, fijándose como objetivo trabajar en el diseño y la implementación de proyectos encaminados a generar capital humano en los sectores público y privado como herramienta clave para alcanzar los niveles de competitividad que el país necesita. Sus áreas de intervención están vinculadas al desarrollo de recursos humanos, desarrollo social y económico, desarrollo rural, promoción del empleo y habilidades sociales; y gestión del conocimiento.

– **TECSUP**

Duración

TECSUP comienza a operar en Lima en 1984, como resultado de la iniciativa de Luis Hochschild Plaut, que había convocado a empresarios y distinguidos profesionales para formar una asociación civil que promovió el proyecto. Posteriormente, en 1993, inicia actividades una segunda sede en Arequipa y el 2008 una en Trujillo.

Propósito

El propósito ha sido desde un inicio proveer bienestar a los jóvenes preparándolos para hacer frente al desafío de la vida. Entre los objetivos de la Asociación se definió el de enaltecer a los profesionales en tecnología, ofrecer formación de la

más alta calidad a jóvenes con aptitud y vocación de toda condición económica y poner la educación tecnológica también al alcance de personas que residen fuera de Lima.

Los jóvenes egresados de secundaria pueden ingresar a TECSUP después de lograr una vacante en un proceso que busca identificar aptitud y vocación por la tecnología. Después de tres años de intensos estudios egresan como profesionales técnicos en carreras reconocidas como equivalentes a los grados universitarios de Europa y los Estados Unidos. Al egresar se incorporan a un grupo al que TECSUP hace permanente seguimiento y acompaña en su desarrollo.

Son elementos clave de TECSUP sus particularidades en la gestión de la relación con empresas, el seguimiento del desarrollo de los egresados, el financiamiento de estudios a sus alumnos y los procesos para asegurar excelencia académica. Todos estos elementos son igualmente importantes y necesarios en la gestión de TECSUP.

TECSUP se vincula a las empresas a través de sus órganos de nivel directivo (Consejo Directivos y Comités Técnicos Consultivos). Estos órganos inciden en el financiamiento, las estrategias y planes, así como en la calidad curricular. Otros medios de vinculación con las empresas (supervisión de prácticas y pasantías de alumnos, servicios de capacitación continua, servicios de consultoría e investigación aplicada) inciden directamente en el profesor, generando conocimientos de las competencias necesitadas en las empresas.

La gestión del seguimiento del desarrollo del egresado pone el foco de la institución en el egresado para producir en él un alto grado de ocupación, movilidad, aprovechamiento de oportunidades de negocio, becas de desarrollo, opciones de capacitación y especialización. El financiamiento de los estudios de los más pobres funciona con un Fondo Rotatorio que les permite estudiar sin pagar y cancelar sus estudios posteriormente a valores vigentes de pensión. Se maneja como una expresión de solidaridad y responsabilidad del joven beneficiario.

El prestigio de la institución se basa en el éxito de sus egresados. Para lograr ese éxito TECSUP soporta la calidad de la formación con una infraestructura y equipamiento moderno, y docencia con valores entrenada en tecnología educativa. Para asegurar la calidad se ha implementado un Sistema de Mejora Continua, que mide directamente los resultados en diversas etapas de la formación y carrera de los egresados para tomar medidas de mejora decididas en conjunto con empleadores y egresados. También son importantes en este sentido el desarrollo de relaciones internacionales con instituciones de reconocido prestigio y la tutoría a los estudiantes para asegurar el desarrollo de competencias personales.

Los principales logros de TECSUP son:

- a. Los jóvenes egresados eran 6 340 a diciembre del 2010, con un nivel de ocupación del 96%. El eje de las actividades de TECSUP se basa en la formación que ofrece en carreras de alta demanda y excelente perspectiva de carrera. Son 9 carreras de fuerte orientación a la aplicación de alto nivel tecnológico, que son revisadas y renovadas cada cuatro años:
 - > Procesos Químicos y Metalúrgicos.
 - > Mantenimiento de Maquinaria Pesada.
 - > Mantenimiento de Maquinaria de Planta.
 - > Electrotecnia Industrial.
 - > Electrónica y Automatización Industrial.
 - > Redes y Comunicaciones de Datos.
 - > Tecnología Agrícola.
 - > Tecnología de la Producción.
 - > Tecnología Mecánica Eléctrica.
- b. Los servicios de capacitación continua comprenden diversas modalidades presenciales y virtuales dirigidas principalmente a profesionales que

se desempeñan en las empresas en campos de tecnología. Las empresas reciben también servicios de capacitación a la medida tanto en las sedes de TECSUP como en sus propias instalaciones.

- c. Investigación aplicada, consultoría y servicios de laboratorio que apoyan directamente las operaciones y decisiones estratégicas de las empresas.

TECSUP señala que son lecciones aprendidas la autosostenibilidad de la educación tecnológica, la cual es posible con servicios de alta calidad.

El manejo eficaz de la relación con empresas, un seguimiento proactivo de los egresados, un sistema de financiamiento que pida seleccionar el talento sin importar la capacidad de pago y la inversión en gestión de la calidad son decididamente impulsores de una buena educación tecnológica.

Desde la educación tecnológica también se puede formar profesionales del mismo nivel a los que se forman en las universidades.

La actividad privada puede ser un importante jugador en la educación superior. Autonomía en diseño e implementación de currículos y libertad en la organización con autoridad del promotor y participación de las empresas y la comunidad generan un servicio efectivo y eficiente.

El progreso en las actividades económicas exige altos niveles de formación en el capital humano, lo cual ha sido recogido y plasmado en la oferta educativa que brinda TECSUP.

3.2.7 Estudio de casos

Se han seleccionado dos casos en los que se analizan experiencias de formación y certificación: el CEFOP La Libertad y el CFB Binacional de Mallares. En cada una de estas experiencias se busca examinar los objetivos, los alcances y los componentes o áreas de acción, así como sus principales logros, dificultades y lecciones

aprendidas. Con ello se intenta contribuir a la gestión del conocimiento en el sector, compartiendo prácticas exitosas que sirvan como modelo para otras experiencias.

– **CEFOP La Libertad**

El Centro Experimental de Formación Profesional La Libertad forma parte de “Fe y Alegría 57”, institución educativa pública de gestión privada dirigida por Fe y Alegría del Perú. Esta institución comprende dos centros experimentales de Formación Profesional, en los cuales se desarrolla educación técnico productiva y educación superior en el marco de un continuo educativo, con base en competencias profesionales. Hay dos centros de formación profesional, uno en La Libertad y el segundo en la región Cajamarca (Fe y Alegría 57 2010a).

Esta formación profesional está dirigida prioritariamente a las zonas de menor desarrollo, en las cuales los estudiantes alcanzan aprendizajes básicamente realizando proyectos productivos reales con orientación de mercado. Asimismo, estos programas de formación profesional están dirigidos a responder a los retos que enfrentan las regiones en las cuales operan los centros experimentales. Así, con el desarrollo de sus proyectos productivos se busca contribuir al avance de sus ejes económicos y la utilización de sus diversas potencialidades para generar valor económico y social. Por tanto, el CEFOP propone una formación profesional pública que sea de calidad, integral, inclusiva y equitativa.

En efecto, se busca una formación con un enfoque ligado a la actividad productiva, a la demanda del sector privado y a las necesidades de la economía actual, para lo cual se forman profesionales con competencias laborales que necesita el sector productivo. El CEFOP-La Libertad tiene como finalidad el “Desarrollo e inserción laboral de jóvenes en la región La Libertad [...] contribuyendo al pleno empleo juvenil en la Región”. Para ello brinda una “Formación profesional a jóvenes, productores y trabajadores en servicio, que facilite su inserción laboral adecuada, experimentando una formación profesional continua” (Fe y Alegría 2009: 15).

En consecuencia, el CEFOP-La Libertad se constituye como una “escuela empresa” que funciona con criterios de mercado y rentabilidad. Con ello se espera formar profesionales con un alto nivel de empleabilidad para que logren una inserción exitosa en el mercado laboral. Ello se puede evidenciar en que la inserción laboral de los alumnos egresados para el 2006 fue de 86,78% (Fe y Alegría 2009: 5). La población objetivo del CEFOP-La Libertad es la que se visualiza en el cuadro 32.

CUADRO 32. Beneficiarios del CEFOP-La Libertad

Jóvenes de 16 a 29 años que abandonaron los estudios o que hayan concluido la educación secundaria.
Desocupados que poseen una situación laboral inestable.
Productores y trabajadores en servicio.
Docentes de formación profesional en servicio de IST, CEO o CETPRO de la región.
Profesionales desocupados que solicitan reinserción laboral.

Fuente: Fe y Alegría 57 (2010a).

Para llegar a su población objetivo, el CEFOP-La Libertad realiza procesos de admisión para convocar, evaluar y seleccionar a los postulantes más idóneos, de modo que se cubran las vacantes tanto en Educación Técnico Productiva como en Educación Superior Tecnológica. Se resaltan algunos requisitos para la selección de los alumnos; por ejemplo, para la Educación Técnica se tiene en cuenta: edad y condiciones de desempleo, y actitud positiva para el trabajo operativo.

Para el caso de la Educación Superior, el ingreso se da por concurso público o por exoneración; es el caso de los profesionales que ya cuentan con un título profesional, personas de empresas, asociaciones u otras entidades con los que se tiene firmado un convenio que permite desarrollar la formación profesional a sus integrantes.

Las carreras que se ofertan en el CEFOP-La Libertad son variadas y en distintos niveles: básico, que comprende 1 020 horas, lo que equivale a un año de estudio; medio, que demanda 2 040 horas (dos años de estudio); avanzado, que abarca 3 060 horas o tres años de estudio. Se hace evidente el hecho de que se ofertan carreras acordes con el circuito económico en el cual está inserto el CEFOP; por eso, las carreras de Joyería, Tallado en Piedra y Industrias Alimentarias Lácteas solo se enseñan en el CEFOP-Cajamarca, mas no en La Libertad. Sin embargo, en este último hay una variada gama de oferta educativa, como se muestra en el cuadro 33.

CUADRO 33. CEFOP-La Libertad: Oferta formativa

Unidad operativa	Oferta formativa
Guadalupe, Paiján y Virú	<ul style="list-style-type: none"> • Agricultura de costa-Básico. • Producción Agropecuaria-Medio. • Producción Agropecuaria-Superior.
Casacas	<ul style="list-style-type: none"> • Viticultura y Elaboración de Vinos-Básico. • Producción Industrial de Vinos, Piscos y Otros-Medio.
Trujillo I	<ul style="list-style-type: none"> • Planchado y Pintura-Básico. • Cuero y Calzado-Básico. • Confección de Calzado-Medio.
Trujillo II	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de Hoteles y Restaurantes- Superior Tecnológica. • Cocina-Medio. • Alojamiento-Medio. • Servicios de Restaurante y Bar-Medio. • Cocina-Básico. • Alojamiento-Básico. • Restaurante y Bar-Básico. • Comercio-Básico.

Fuente: Fe y Alegría 57 (2010b).

Como se mencionaba en el párrafo anterior, en el CEFOP se desarrolla una formación continua que permite acumular horas de estudio por módulos y de un ciclo para el siguiente, obtener títulos en cada uno de los ciclos para facilitar una adecuada inserción laboral y la formación de empresas propias. También los estudiantes pueden elegir un módulo profesional de 120 a 300 horas y obtener su certificación. Esta formación continua se pone en evidencia en el cuadro 34.

CUADRO 34. CEFOP-La Libertad: Formación continua

Formación profesional continua			
Niveles		Horas	Título
Educación Técnico Productiva	Ciclo Básico	1 020 h. (un año)	Auxiliar Técnico
	Ciclo Medio	2 040 h. (2 años)	Técnico
Educación Superior Tecnológica	Superior Tecnológico	3 060 h. (3 años)	Profesional Técnico

Fuente: Fe y Alegría 57 (2010).

Por otro lado, para lograr el desarrollo de competencias laborales bajo el principio de “aprender haciendo y produciendo”, el CEFOP cuenta con infraestructura diversa para que los alumnos desarrollen sus proyectos; esto es: laboratorio de vinicultura, laboratorio de suelos, campos de cultivo, talleres de calzado, taller mecánico, camas de abono, etcétera (Fe y Alegría 54 2010c).

Además, para reforzar el aprendizaje de los que se forman en el CEFOP-La Libertad se busca establecer convenios con diversas organizaciones del sector productivo y empresarial, académico, sector público a través algunos programas, municipalidades y sociedad civil. Así, por ejemplo, se tiene convenios con: Empresa de Agroexportación Danper Trujillo S.A., Prisma, Universidad Nacional de Trujillo, REVALORA Perú, PROJoven, Mi Empresa, INIA, CEDEPAS Norte y Soluciones Prácticas-ITDG. Con ello se busca realizar pasantías, prácticas preprofesionales, intercambio de profesionales, entre otras actividades de cooperación institucional.

– CFP Binacional de Mallares (Perú-Ecuador)

Según los estudios de Ginocchio (2005: 11), la agricultura es la fuente dinamizadora económica y socialmente más importante, pero se produce para el autoconsumo y mercado local y con baja productividad, lo que se traduce en bajos ingresos de las familias e insatisfacción de necesidades básicas. Por otra parte, existe una limitación fundamental en esta región, relacionada con la educación y la calificación para el trabajo. Una importante parte de la población cuenta solo con estudios primarios, y solo uno de cada diez habitantes ha accedido al nivel superior y en su mayoría se concentran en zonas urbanas. Esta baja escolaridad en la región se debe a la “poca calidad de la educación, las deficiencias de la cobertura, el deficiente equipamiento y el uso de metodologías desfasadas que no incentivan la formación permanente de la población” (Asociación Chira 2010: 2).

En este contexto nace una iniciativa, inicialmente orientada a la creación de un Centro de Formación Profesional Binacional en la Cuenca del río Catamayo-Chira, que “se constituiría como un centro de educación superior con especialidades de la familia de carreras agrarias orientadas hacia el mercado laboral regional y local” (López 2009: 117). A continuación se presenta esta experiencia, analizando objetivos, componentes, beneficiarios, entre otros, de este Centro de Formación, que permite apreciar si dicha experiencia “avizora la posibilidad de desarrollar procesos de formación técnico-profesional que estén ajustados a las condiciones del mercado laboral y a las necesidades de desarrollo comunitario y regional” (López 2009: 131).

El “Diagnóstico socioeconómico de la cuenca binacional Catamayo-Chira” menciona que “la formación educativa de los habitantes de la Cuenca es clave para la gestión de los recursos de la cuenca [...] el sistema educativo debe lograr la adquisición de conocimientos y destrezas básicas para desenvolverse certeramente en la vida social y laboral” (Ginocchio 2005: 19), tal como lo promueve este Centro de Formación.

En primer lugar, “El Centro de Formación Binacional fue creado como un espacio para la formación técnica, el desarrollo sostenible de la cuenca y el fomento de la paz y la integración entre Perú y Ecuador” (Asociación Chira 2010: 2). Este Centro Binacional fue concebido y desarrollado con el aporte del Plan Binacional Perú y Ecuador, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, los gobiernos regionales de Piura y Loja y un conjunto de instituciones públicas y privadas.

El CFPB se ubica en la comunidad de Mallares, distrito de Marcavelica, provincia de Sullana, región Piura. Dicha comunidad está situada en el centro del valle del río Chira, espacio geográfico que pertenece a la parte baja de la cuenca binacional Catamayo-Chira. Más de 50 jóvenes egresan cada año. Ellos proceden de diversos distritos rurales de la cuenca, se forman durante tres años en carreras agrarias y logran un nivel de inserción laboral que supera el 80% (Asociación Chira 2010: 4).

En efecto, estos jóvenes egresados trabajan en organizaciones de productores, empresas agroexportadoras y en sus propios negocios; realizan actividades laborales en producción y servicios en cadenas productivas de banano orgánico, mango, frijol, algodón, hortalizas; poseen competencias diversas relacionadas con las demandas de mercado laboral; conducen procesos agrícolas para la certificación orgánica, producción de abonos orgánicos, empaque de frutas, control biológico, biotecnología, producción de plántones de frutales, gestión empresarial y agro-negocios. En suma, el proceso de formación que se imparte permite la formación de recursos humanos con las competencias necesarias para una inserción laboral adecuada y la promoción de un mayor desarrollo local y regional.

Para entender mejor cuáles son los objetivos del CFPB se hace necesario conocer cuáles son los lineamientos que guían su acción y orientan sus propósitos, tal como se muestra en el cuadro 35.

CUADRO 35. Centro de Formación Profesional Binacional:
Políticas y tendencias que guían el accionar, 2009

Concepción, políticas y tendencias como marco del desarrollo del CFPB	
Desarrollo humano sustentable	<ul style="list-style-type: none"> • La persona como fin central de la sociedad y el Estado. • Ampliar las oportunidades de los individuos. • Desarrollar dos componentes: formación de capacidades humanas y el uso que los individuos propicien con esas capacidades adquiridas.
Políticas orientadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos del Milenio, específicamente lo relacionado con elaborar y aplicar estrategias de empleo decente y productivo para los jóvenes. • Acuerdo Nacional: buscar como institución formadora la equidad y la justicia social. • Ley General de Educación 28044. • Proyecto Educativo Regional de Piura.
Nueva ruralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de los enfoques de soberanía alimentaria y cadenas productivas. • Predominio de la dimensión territorial sobre la sectorial-administrativa. • Zona rural como residencia permanente. • Complementariedad de la agricultura con otras actividades. • Integración de áreas rurales a los mercados externos.
Tendencias regionales en el ámbito educativo y regional	<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento acelerado del sistema educativo superior, masificación de carreras de baja demanda y problemas de calidad de la instrucción que se imparte. • Alto grado de subutilización en los ocupados de nivel universitario. • Grupos profesionales con alto porcentaje de subutilización: vinculados al Derecho, Ciencias Económicas. • Oferta educativa divorciada de las necesidades del sector productivo. • Inexistencia de niveles de coordinación entre las entidades privadas y públicas orientadas a la vinculación de la oferta educativa a la demanda laboral.

Fuente: López 2009: 118-123.

A partir de lo recién indicado y atendiendo a la realidad socioeconómica de la región Piura, el CFPB busca brindar formación técnico-profesional a jóvenes de escasos recursos económicos de las zonas rurales de la región en temas de producción agropecuaria y administración de negocios agropecuarios. Todo ello se desarrolla en el marco de la promoción del sector primario de la economía y la búsqueda de una articulación sólida entre la oferta educativa y la demanda del sector productivo de la región con miras a la creación de empleo digno que permita mejorar la calidad de vida de la población y la promoción del desarrollo regional.

– Población objetivo

El CFPB se ubica en la comunidad de Mallares, situada en el centro del valle del río Chira. Tiene como población objetivo a los jóvenes rurales y de frontera, para los que las oportunidades de acceder a la educación superior son muy escasas. En efecto, fue creado y gestionado principalmente para formar jóvenes de escasos recursos económicos de las zonas rurales de la cuenca Catamayo Chira y aportar como dinamizador del desarrollo en la región Piura (Asociación Chira 2010: 3).

Este Centro ha formado a 183 estudiantes (57 mujeres y el resto varones) que pertenecen a 25 distritos de la región: Las Lomas, Suyo, Paimas, Sapillica, Lancones, Pueblo Nuevo de Colán, Tamarindo, Amotape, Vichayal, El Arenal, La Huaca, Salitral, Querecotillo, Ignacio Escudero, Marcavelica, Sullana, Bellavista, Talara, Negritos, La Unión, Santa Catalina de Mossa, Yamango, Santo Domingo, Frías y Piura.

– Descripción del Proyecto

En primer lugar, es necesario resaltar que se determinó que el modelo más adecuado para gestionar este CFPB, dada la interacción de instituciones de diversa naturaleza, públicas y privadas, con diferentes fines, competencias y ámbitos de acción, pero con un objetivo común, era la creación de una asociación civil que recibió por nombre Asociación Chira, y que está conformada por las instituciones mencionadas en el cuadro 36.

CUADRO 36. Asociación Chira**Instituciones que forman parte de la Asociación Chira**

- Plan Binacional Capítulo Perú
- Agencia Española de Cooperación Internacional
- Instituto Nacional de Investigación Agraria
- Gobierno Regional de Piura
- Dirección Regional de Educación de Piura
- Municipalidad Provincial de Sullana
- Universidad Nacional de Piura
- ONG Central Peruana de Servicios (CEPESER)
- Dirección Regional de Agricultura
- Cuatro municipalidades distritales: Marcavelica, Tambogrande, Lancones y Las Lomas

Fuente: López 2009: 117.

A partir de las sinergias entre estas organizaciones públicas y privadas, se logró consolidar las herramientas y estrategias necesarias para concretar los componentes de la formación de este centro binacional. Por ejemplo, con el aporte de las instituciones se pudo contar con terrenos, construcción del local, módulos de vivienda para estudiantes y el aporte en becas de alimentación por algunos municipios. También la alianza estratégica con INIA facilita a los estudiantes el aprendizaje de los procesos y los resultados de las investigaciones de dicha institución. En adelante se analiza la propuesta curricular del Centro de Formación y los componentes que ha puesto en marcha la Asociación Chira para lograr su objetivo.

– **Currículo modular por competencias orientado a la práctica e investigación**

Como menciona el Director del IST CFPB: “la Formación Profesional no puede vivir desarticulada del mundo del trabajo [...] pues una educación descontextualizada nunca es significativa [...] el CFPB trabaja incesantemente para disminuir la

brecha existente entre la formación y el mundo laboral". Por ello se pretende que los alumnos desarrollen sus competencias en función de las demandas del sector productivo; y, por otro lado, que desarrollen de manera práctica los conceptos estudiados durante su formación.

En primer lugar, "la currícula [sic] se elaboró y diversificó de acuerdo a un estudio de mercado laboral que indicaba las tendencias de desarrollo agrario regional y sus demandas técnicas" (Asociación Chira 2010: 4). Así el CFPB ha puesto en marcha desde el 2003 una oferta educativa en la que se puede optar por dos títulos profesionales: Producción Agropecuaria y Administración de Negocios Agropecuarios, carreras que duran tres años. En efecto, el CFPB está autorizado por el Ministerio de Educación para impartir ambas carreras y emitir títulos a nombre de la Nación. La estructura modular de estas carreras está basada en un enfoque de competencias. Esto permite, por un lado, que los estudiantes puedan adquirir certificaciones en función de cada módulo profesional aprobado, cada uno de los cuales dura como máximo tres semestres académicos; por otro lado, obtener el título de Profesional Técnico en cada una de las carreras que se ofrecen (López 2009: 126-127).

Cada módulo educativo comprende: introducción teórica, marco general de la temática por tratar: 40%; realización de la práctica: 40%; sistematización en clase de la práctica: 20% (López 2009: 125).

En la fase de sistematización, sobre la base de la orientación teórica y la experimentación posterior, los alumnos deben presentar las capacidades necesarias para diseñar proyectos productivos con el asesoramiento del profesor. Ésta es la ventaja de la organización por módulos, pues las prácticas se desarrollan en función de cada uno de ellos. Cabe resaltar que las prácticas finales, externas, se realizan en una empresa o cualquier otra organización por convenio.

En segundo lugar, el CFPB desarrolla dos conceptos complementarios, que están vinculados a la práctica y al servicio comunitario:

- > “Puesta en marcha de un sistema de microempresas con procesos reales conducidos por los estudiantes, en el cual se desarrollan experiencias directas en la formación de sus capacidades para el autoempleo.
- > “Además, los jóvenes en el quinto y sexto semestres realizan acciones de asesoría técnica en proyectos productivos de sus colegios de origen o en algunas organizaciones de productores de su comunidad (prácticas de extensión comunal)” (López 2009: 127).

En tercer lugar, se promueve una educación articulada a la investigación. El CFPB tiene una alianza con el INIA, lo que permite aprovechar sus procesos tecnológicos en beneficio de la formación técnica, tanto de sus alumnos como de los docentes. El CFPB “cuenta con laboratorios de Biotecnologías y Control Biológico como espacios de investigación y formación tecnológica” (López 2009: 127). Dichos laboratorios brindan “servicios técnicos, con participación de estudiantes, a organizaciones de productores y empresas. Estos laboratorios hacen investigación, prácticas y pasantías estudiantiles de universidades y centros de formación tecnológica” (Asociación Chira 2010: 5).

– **Formación personal y social con enfoque de género**

Por un lado, el CFPB busca que los jóvenes participen en talleres de desarrollo personal y social, así como en actividades de reforzamiento académico y, finalmente, que conduzcan sus microempresas productivas en su entrenamiento para el negocio propio. Así, los Talleres de Desarrollo Personal y Social que reciben los estudiantes son los siguientes: Danzas, Periodismo, Teatro, Matemática, Ortografía, Arte, Música, Gestión de Proyectos Productivos, Liderazgo, Inglés y Desarrollo Personal (Asociación Chira 2010: 8).

Por otro lado, este Centro impulsa la organización y participación de los jóvenes para fortalecer su formación ciudadana. Para esto se promueven diversos niveles de organización: en el aula, en el taller, en la microempresa, en el módulo de vivienda y en el Consejo Estudiantil (Asociación Chira 2010: 4-5).

Finalmente, el CFPB tiene una política de inclusión de la mujer en sus procesos de formación técnica y en el trabajo. Así, si bien las carreras agrarias han tenido tradicionalmente un pequeño porcentaje de mujeres, se logró un incremento en la participación de este grupo: el año 2004 se inició con 20% de mujeres en el servicio de internado, y actualmente es de 38% (Asociación Chira 2010: 4-5).

Según datos de la Asociación Chira, de la Unidad de Fomento Laboral y Actualización Profesional, la mayoría de los egresados del Centro de Formación Binacional se desarrollan laboralmente en la pequeña y mediana empresa, que vienen absorbiendo la mayor cantidad de egresados (86,4%); en este marco tiene mayor presencia el sector privado (90,9%). Asimismo, según los datos de la institución, el 92,3% de los egresados que se encuentran laborando se desempeña como empleados, es decir, prestan sus servicios a un empleador público o privado. El 7,7% de los egresados trabaja en forma independiente, porcentaje superior al 4% que arroja el promedio de la ciudad de Piura.

– **Asociación Chira**

Como menciona Facundo Pérez (2010), la propuesta de trabajo para la puesta en marcha del Centro de Formación Profesional Binacional de Mallares y su modelo de gestión se elaboró a partir de los estudios de mercado laboral y de modalidades asociativas, ambos realizados durante 2002. A partir de los resultados que arrojaron dichos estudios se consideró que el modelo de gestión más adecuado para la puesta en marcha de un Centro de Formación con las características señaladas era el de una asociación civil sin fines de lucro, integrada por instituciones públicas y privadas. Este modelo, desde la perspectiva educativa, aporta una nueva forma de gestionar la institución educativa.

Así, la estructura funcional de la Asociación Chira se organiza en cuatro áreas de trabajo:

El Área de Educación se orienta a la gestión pedagógica de la oferta educativa del Centro de Formación. Brinda una oferta educativa diversificada, ampliada e

integrada en niveles y modalidades para responder de manera directa a las demandas del entorno productivo.

El Área de Producción y Gestión Empresarial, dirigida a dos objetivos: generar espacios reales demostrativos y de prácticas para los estudiantes de las diferentes ofertas del Centro, y ser una de las tres fuentes de recursos propios para el sostenimiento del Centro de Formación y la Asociación Chira, bajo el principio de que para mejorar la calidad de la educación es necesario, aunque no suficiente, contar con más recursos económicos, aumentar el índice de inversión más gasto corriente por estudiante.

El Área de Investigación Agraria se enfoca en cubrir el espacio existente entre el INIA y los productores, poniendo en marcha, bajo el paraguas de la investigación aplicada, procesos de puesta en valor para el productor promedio de las investigaciones desarrolladas por el INIA. Por otro lado, de abajo hacia arriba, recoge las necesidades de los productores para, de la mano del INIA, pero fuera de su pesado aparato, desarrollar procesos de investigación participativa con los propios productores, que introduzcan cambios inmediatos en su ejercicio productivo y que mejoren los resultados.

Por último, el Área de Promoción y Desarrollo Institucional desarrolla, por un lado, la articulación con el entorno (educativo y productivo) del Centro de Formación y gestiona la puesta en marcha de dos de las ofertas: la orientada a promotores agrarios y el programa de educación productiva con centros “cantera”. Por otro lado, esta Área tiene un rol preponderante, pues su función es velar por el desarrollo de la institución y de la Asociación Chira, encargándose de la identificación de necesidades de capacitación de los equipos técnicos, de la promoción de liderazgos, de las evaluaciones de desempeño, y de liderar los procesos de planificación y evaluación institucional.

Se puede afirmar que este modelo integra una institución pública (IST público), una empresa privada (el Área de Producción y GE), aunque sin reparto de beneficios, y una ONG en el Área de Promoción y Desarrollo Institucional. Pretende

reunir las principales virtudes de estas modalidades institucionales, que son la permanencia en el tiempo con una mirada hacia todos, el enfoque empresarial por resultados y el compromiso y vocación social de la ONG. En suma, este modelo aporta innovación a la gestión de la educación técnica y probablemente constituya el más importante valor agregado que esta experiencia, con ambición de trascender, aporta al panorama de la formación profesional.

Sobre la propuesta del Diseño Curricular se aprecia que está en permanente modificación. Así, ahora se está implementando un módulo para la producción de uva, cadena productiva emergente en la región. Los representantes de la institución manifiestan disconformidad respecto del nuevo Diseño Curricular modular para los IST enviado por el MED,²⁴ especialmente el referido a la carrera de Producción Agropecuaria, por la distribución de la carga académica y de los contenidos, que implica sobrecargas en determinadas temáticas en cada ciclo, así como problemas administrativos al no gestionar adecuadamente la dedicación docente.

Sobre el Proyecto cofinanciado INCAGRO, éste fue ejecutado por la Asociación Chira en alianza con el CETPRO CIPCA, y a solicitud de CEPIBO, en torno a la temática de la Formación de Promotores para el Fortalecimiento de las Organizaciones Productivas en las Cadenas de Banano Orgánico en el Valle del Chira. Durante 18 meses, su objetivo fue mejorar las condiciones de los productores en materia de desarrollo de capacidades técnicas y personales, competitividad y negociación en la cadena productiva del banano orgánico; permitió obtener mejores y mayores beneficios económicos y sociales para el fortalecimiento organizacional y mejoramiento de la calidad de vida. En este marco, el enfoque de competencia laboral empezó con el diseño curricular con un estudio de mercado y tres reuniones de trabajo para el desarrollo del cartel del Análisis Ocupacional Participativo (AOP), con sus contenidos, la secuencia de temas y el número de horas necesarias. De este modo, se desarrollaron cuatro módulos de competencias específicas (producción del cultivo de banano orgánico y de abonos orgánicos, manejo poscosecha

²⁴ Reunión coordinada con el señor Joel Troncos, director de la Asociación Chira; se realizó en las instalaciones del Centro Binacional de Mallares el 9 de abril del 2010.

del banano y mercado, asistencia de supervisión en buenas prácticas agronómicas, sistema interno de control y certificación orgánica) y uno de competencia transversal (desarrollo empresarial y desarrollo personal y social). Además de la capacitación y de las prácticas de campo, se ha instalado la parcela demostrativa. En total se ha capacitado a 56 promotores, de los cuales 13 eran mujeres (23%).

Es importante destacar que la Asociación Chira cuenta con un Área de Producción responsable por el desarrollo de recursos propios que permite la sostenibilidad de las actividades de la institución, y constituye un espacio de prácticas y desarrollo profesional para profesores y alumnos.

Otro de los pilares fundamentales en la propuesta de sostenibilidad de la experiencia de la Asociación Chira es la Unidad de Fomento Laboral y Actualización Profesional, que desarrolla actividades de seguimiento de la inserción laboral de los egresados y promueve cursos de actualización demandados por el mercado. Tiene un concurso anual de proyectos, que permite a los alumnos financiar sus propuestas, y el acceso a estos recursos no significa pago de intereses, pero deben ser reembolsados para el mantenimiento del Fondo y la sostenibilidad de la iniciativa exitosa CFPB de Mallares, que significa un aporte eficaz al desarrollo local y regional.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente capítulo alude a las ideas fuerza y hallazgos del estudio, centrando las recomendaciones en generar políticas de Estado y establecer un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional que aporten al desarrollo humano sostenible del país y atiendan las expectativas de mejoramiento de calidad de vida de todas y todos los peruanos.

1. CONCLUSIONES

1.1 Sobre la evolución del concepto de Formación Profesional

- > La terminología sobre la formación para el trabajo ha experimentado a lo largo de las últimas décadas una serie de cambios en su contenido. Esto responde a la actualización y la renovación de los conceptos que la sustentan, en función de los marcos teóricos y los discursos del desarrollo de los distintos actores nacionales e internacionales, los cuales responden a su vez al nuevo contexto económico y social en el mundo. En el Perú también se ha observado esta evolución, como se ha analizado en el recuento de las distintas investigaciones, experiencias, programas y políticas que se han desarrollado en las dos últimas décadas.

- > En el caso del término “formación profesional”, su evolución indica el paso de una definición restringida que aludía a la calificación ocupacional para puestos de nivel operativo, a otra definición más amplia, compleja e integral que la concibe como una actividad cuyo objeto es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria, formulación que corresponde a la definición pionera de la Recomendación 150 adoptada por la Conferencia Internacional de Trabajo en el año 1975.

1.2 Sobre los cambios y las reformas en la Educación Técnica y la Formación Profesional

- > Existe un reconocimiento general —que ha devenido consenso a nivel del Estado y de la sociedad civil peruana— acerca de la importancia estratégica que tiene el impulso a la calificación de los recursos humanos como factor clave para el desarrollo sostenible del país.
- > Se percibe una convicción —también de modo generalizado— de que uno de los principales problemas y desafíos por enfrentar es la baja calidad de la educación en general y de la Educación Técnica y Ocupacional en particular. La proliferación de instituciones, la dispersión de la oferta, así como el crecimiento sin control de esta última, son reconocidos hoy en día como elementos que están a la base de la baja calidad de la oferta educativa, su falta de articulación con las demandas de desarrollo y, por ende, la limitada inserción laboral y el bajo rendimiento de los egresados.
- > A lo largo de los últimos años se han generado ciertos consensos en torno al diagnóstico de la problemática de la formación para el trabajo y algunos principios básicos para su reforma. Entre las distintas ideas que hoy parecen formar parte del “sentido común” de especialistas, operadores, formadores, promotores educativos, funcionarios públicos, decisores de política, estudiantes y miembros de las ONG vinculados a la provisión de capacitación y formación profesional, destacan aquéllas que apuntan al reconocimiento de la necesidad de una pluralidad de actores en su provisión,

la conveniencia de un estrecho vínculo entre instituciones de formación / mercado laboral / mundo productivo, el reconocimiento de la validez que tienen las distintas modalidades (formales e informales) de adquisición del conocimiento, la necesidad de establecer reformas radicales en la gestión de las instituciones formativas, y las ventajas que tiene definir perfiles profesionales basados en una organización curricular flexible y de cara a las necesidades del sector productivo.

1.3 Sobre la ausencia de políticas de Estado y la falta de institucionalidad

- > Un rasgo predominante del desarrollo de la formación profesional en el Perú es la falta de estabilidad en las políticas y la ausencia de una línea de continuidad que exprese y refleje verdaderas políticas de Estado, hecho que ha sido señalado por los diferentes estudios revisados para el presente trabajo y además documentado a través del análisis de las experiencias.
- > El análisis realizado revela que las políticas de formación profesional, normalización y certificación llevadas a cabo entre los sectores Educación y Trabajo, en las dos últimas décadas, han sido impulsadas de manera desarticulada. Ambos sectores tienen trayectorias diferenciadas y con una larga tradición de trabajo “sectorializado”, lo que no ha contribuido a un fortalecimiento institucional que redunde en políticas públicas, tal como lo establece el Acuerdo Nacional en materia de Formación Profesional.
- > Se observa que ha predominado la discontinuidad, no identificándose propuestas definidas que conduzcan a la superación de los principales problemas que enfrenta la Formación Profesional Técnica en el país. Este tema cobra particular relevancia en un contexto marcado por las exigencias de la competitividad de la globalización, la baja calidad educativa y las brechas de inserción en el mercado laboral, todos ellos problemas señalados por los diversos estudios revisados donde se analiza la problemática de la Formación Profesional, perdiéndose de vista la mirada sistémica que se requiere

para diseñar e implementar políticas de Estado de largo plazo y sostenibles más allá de cada gobierno de turno.

1.4 Sobre el desarrollo de la Formación Profesional y la certificación de competencias

- > A pesar de la ausencia de políticas de Estado y la inestabilidad de las políticas públicas implementadas, los avances son notorios. Estos avances se pueden ubicar en tres ámbitos. Por un lado, la estrategia nacional de formulación de las políticas públicas ha tendido hacia procesos de democratización, promoviendo la participación de diferentes actores e institucionalizando espacios de concertación como son el Acuerdo Nacional, el Consejo Nacional de Trabajo y Promoción del Empleo, el Consejo Nacional de Educación, el Proyecto Educativo Nacional y el Plan Nacional de Competitividad.
- > Otro avance importante lo constituye el esfuerzo conjunto realizado por los ministerios de Trabajo y Educación con respecto a la formulación, en el año 2004, de los Lineamientos Nacionales de Formación Profesional. Sin embargo, como se ha mencionado, este proceso está marcado por la discontinuidad en su implementación y una falta de articulación evidenciada entre ambos sectores, que inciden en la ausencia de una mutua retroalimentación.
- > El tercer ámbito de avances se ubica en los programas que de alguna manera apuntan a la superación de los principales problemas identificados en la Formación Profesional, la normalización y la certificación de competencias. Es en este ámbito donde se observa mayores logros que constituyen hitos que marcan derroteros que han implicado virajes importantes.
- > En general, el balance de las experiencias desplegadas a través de programas desarrollados con el apoyo de la Cooperación Internacional han sido oportunidades para la generación de conocimientos, así como de

esclarecimiento de criterios para la formulación de políticas públicas en materia de Formación Profesional. En cierto sentido, los programas han sido una suerte de “laboratorios de experimentación” de políticas a nivel micro; aunque por lo general no han llegado a plasmarse en políticas públicas, diluyéndose en el tiempo los avances alcanzados.

1.5 Sobre la falta de concepción sistémica de la Formación Profesional

- > A pesar de los consensos logrados, hasta el momento no se ha avanzado en el diseño y la implementación de un sistema integrado de desarrollo y fortalecimiento de capacidades en el país. Si bien la Ley General de Educación vigente ubica a la Educación Técnico Productiva como una forma de educación, este dispositivo normativo no considera la construcción de un sistema integrado de Formación Profesional. Se observa más bien una desarticulación en este campo, entre los niveles, modalidades y formas del sistema educativo.
- > Un tema clave referido al rol de los sectores Trabajo y Educación, es que se evidencia una falta de visión estratégica en ambos para trabajar de manera conjunta en la implementación de las políticas de formación profesional y certificación de competencias; a pesar de la existencia de marcos referenciales suficientes como los Lineamientos de Formación Profesional aprobados por ambos sectores en el año 2004. No hubo la voluntad política de un impulso concertado y mancomunado del tema. Incluso, se concluye que aún no existe una visión compartida para la construcción de un sistema de Formación Profesional y de Certificación de Competencias.

1.6 Sobre avances en el sector Educación

- > Luego de dos décadas de experiencias, el balance de la Formación Profesional y Certificación de Competencias en el Perú es relativamente positivo. Sin embargo, pese al impulso de la Cooperación Internacional durante los

últimos veinte años en los que desarrollaron programas y experiencias importantes —que requirieron una notable inversión de recursos y esfuerzos insuficientemente aprovechados— se aprecia que la incorporación de estos temas en las políticas educativas ha sido parcial. Esto se explica porque la Formación Profesional no ha tenido prioridad en la agenda de los diferentes gobiernos del periodo analizado. En los últimos años, las políticas educativas estuvieron orientadas básicamente al mejoramiento de la calidad de la Educación Básica Regular y a la problemática docente, especialmente a la implementación de la Carrera Pública Magisterial. Siendo todo ello importante, en un país en crecimiento el consenso es que éste será sostenible y se logrará niveles de equidad en la distribución de los beneficios si las personas desarrollan las competencias para incorporarse a mejores condiciones de trabajo y de calidad de vida.

- > La falta de aprovechamiento del potencial de conocimiento acumulado respecto de la Formación Profesional se debe en gran parte a que los resultados, productos de investigación, sistematización de experiencias, informes de evaluación y otros registros documentales no son accesibles, generalmente no son ubicables en bibliotecas, centros de información y referencia, porque, en general, no están incorporados en las bases de datos más reconocidas. Esta situación ha limitado notablemente la recuperación de información para la realización del estudio. Es más grave aun el hecho de que a funcionarios y especialistas no les es posible aprovechar el conocimiento generado por sus antecesores y que la sociedad en su conjunto no pueda acceder a esa información.

- > Un hito en el desarrollo de la formación profesional y técnica en el sector lo constituyó el proyecto “Diseño del Sistema de Formación Profesional Técnica en el Perú”. A través de este Proyecto se formuló una propuesta para la construcción de un subsistema de formación profesional técnica, articulado al sistema educativo y vinculado con el mundo del trabajo. Asimismo, como parte de esa iniciativa, se elaboró el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones Profesionales, que tenía como función principal constituirse

en un referente flexible de los requerimientos de la economía nacional y la oferta respectiva del sistema educativo. Todas las experiencias de los programas y proyectos posteriores a esa experiencia de una manera u otra tuvieron una línea de continuidad con los resultados de ese Proyecto y, posteriormente, con las experimentaciones realizadas para implementar el modelo de formación profesional técnica.

Después de siete años de oficializado el Catálogo, se observa que si bien éste se convierte en un dispositivo normativo oficial, existe un ligero matiz en la definición que se le otorga. El Catálogo es concebido como un referente para ordenar la oferta educativa de Formación Profesional, primando una concepción pedagógica. Así, en vez de señalar una estructura donde se delimite claramente el perfil profesional que se corresponde con el sector productivo y los módulos con referencia a la parte formativa, los componentes organizadores que se señalan son las familias profesionales y los grados de formación. De ese modo, la original concepción orientada por una norma de competencia ha devenido un ordenador de la oferta formativa de la Educación Técnica.

Es un desafío pendiente la construcción de un sistema de formación profesional, así como el desarrollo de modelos de gestión vinculados con el sector productivo, que fueron impulsados por los distintos programas desarrollados en el período 1990-2010. En general, más allá de algunas experiencias específicas, se hace necesario que el sector Educación, junto con el sector Trabajo y la participación de diversos sectores y de las organizaciones de la sociedad civil, unan esfuerzos para arribar a una concepción sistémica de la Formación Profesional.

1.7 Sobre avances en el sector Trabajo

Las políticas de formación profesional surgen en el sector Trabajo a fines de la década de los noventa e inicios de la presente década. Así, se desarrollan iniciativas vinculadas a la producción normativa y a los programas de empleo activo, que paralelamente han planteado su articulación con estrategias de formación profesional, como políticas de promoción del empleo.

Al igual que lo que sucede en el sector Educación, se han desarrollado diversos programas referidos a la Formación Profesional, financiados por fuentes de Cooperación Internacional y organismos internacionales, orientados a promover acciones para mejorar la formación profesional a nivel nacional. Se ha avanzado desde experiencias aisladas y centradas —en el inicio— en la capacitación orientada a la formación de recursos humanos, hacia las iniciativas que se dan a partir del año 2000 con la propuesta del diseño de un Sistema Nacional de Formación Profesional y el avance en los procesos de normalización y certificación de competencias laborales, en cuyo desarrollo no se constata continuidad. Cabe destacar que el sector Trabajo ha tomado como referente la experiencia del sector Educación, en el Proyecto Diseño del Sistema de Formación Profesional Técnica en el Perú. En la práctica, este Proyecto se convirtió en un espacio de formación sobre el tema, especialistas que después de trabajar en el sector Educación se incorporaron al sector Trabajo.

A partir de ello, en la última década el accionar del MTPE se ha centrado en el impulso a programas de capacitación laboral orientados a la recalificación de trabajadores despedidos y a la capacitación de jóvenes en situación de vulnerabilidad. Igualmente, ha impulsado procesos de certificación de competencias laborales, instalando el Consejo Directivo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales en el sector Confecciones en el marco de la validación de la Política de Normalización y Certificación Laboral.

Hacia inicios del 2009 se produjeron avances en aspectos normativos centrados en los procesos de normalización y certificación de competencias laborales, ámbitos que finalmente han sido reconocidos en el 2010 en la Ley de Organización y Funciones del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, Ley 29381.

1.8 Sobre avances en el SINEACE

A partir del 2007, con la instalación sucesiva de los directorios de los órganos operadores del SINEACE, que culmina en agosto del 2008 con la instalación del IPEBA, se inicia un proceso interesante de diseño de propuestas de mejoramiento de la

calidad para instituciones del sistema educativo en los campos de acreditación institucional y de certificación de competencias laborales y profesionales. Se desarrollan modelos de acreditación para las instituciones de formación profesional, basados en estándares e indicadores de calidad, que son parámetros objetivos para ser utilizados en la autoevaluación y en la evaluación externa con fines de acreditación. Estos estándares se construyen a partir del estudio de experiencias nacionales e internacionales de Formación Profesional.

Se ha desarrollado modelos para la certificación de competencias profesionales y laborales, para profesionales de los sectores de Salud, Educación y en el campo agropecuario. Estos modelos se basan en la experiencia nacional e internacional y recogen las metodologías de definición de perfiles y elaboración de normas o estándares de competencia desde el mundo productivo. El presente estudio evidencia que en Formación Profesional y en Certificación de Competencias existen notables esfuerzos y atribuciones compartidas, un potencial de riqueza que muestra una realidad que requiere de un ordenamiento sistémico; es decir, la concepción y construcción de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

2. RECOMENDACIONES

2.1 Establecer políticas de Estado en Educación Técnica y Formación Profesional

El recuento de la evolución de la Formación Profesional en el Perú es una muestra de los avances pero también limitaciones en la definición de políticas de Estado en el Perú. Con la finalidad de contribuir a la consolidación de la institucionalidad en el campo de la educación y la Formación Profesional, se recomienda establecer estrategias que permitan pasar de los programas y las experiencias locales a las políticas de largo plazo y alcance nacional. Hay que procurar que la finalización de esas experiencias no implique la pérdida del conocimiento acumulado. Para ello, resultará conveniente desarrollar tres tipos de iniciativas: primero, aprovechar las lecciones aprendidas a partir de cada experiencia para establecer medidas de

mayor alcance —impulsadas hasta donde sea posible por el Estado— bajo una concepción de amplia convocatoria y participación plural de actores; segundo, promover la sostenibilidad de las experiencias y los programas de Formación Profesional y Capacitación para el Trabajo, con el fin de dar continuidad a las acciones; y, tercero, organizar la información y documentación producida para facilitar su acceso y difusión.

Hay una serie de acciones que están dentro del ámbito de las competencias y responsabilidades de las instituciones vinculadas al mundo de la formación profesional. Son aquellas iniciativas relacionadas con dar sostenibilidad a proyectos y experiencias que pudieran impulsarse. Desde esa misma perspectiva, se trata de procurar la acumulación de los aprendizajes y continuidad en las políticas, estableciendo —desde el diseño de las experiencias— y en el proceso de su desarrollo, los mecanismos que conduzcan a su sistematización.

2.2 Establecimiento de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

Se requiere el establecimiento de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, de gestión participativa, multiactores, interinstitucional e intersectorial, en el que las entidades públicas de los niveles nacional, regional y local, los gremios empresariales y de productores, los colegios profesionales, las organizaciones sindicales, entidades formadoras, organizaciones de la sociedad civil y de la Cooperación Internacional, asuman distintos roles y responsabilidades. Éstas tendrían que ver con funciones normativas en los campos de definición de cualificaciones, formación profesional y certificación de competencias, servicios de formación profesional, con la asistencia técnica y el desarrollo de metodologías e investigaciones, con la evaluación y certificación de competencias, con los procesos de retroalimentación. Para ello se requiere un diálogo social y una amplia participación de las diversas instituciones y actores concernidos. Este sistema debe necesariamente incluir un marco de cualificaciones que promueva el aprendizaje permanente y mejore la empleabilidad de las personas; que contribuya a la inclusión social y a una mayor equidad en materia de educación, capacitación y oportunidades de empleo.

MARCO NORMATIVO EN FORMACIÓN PROFESIONAL Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

La Formación Profesional está normada en los ámbitos internacional y nacional y cuenta con disposiciones vinculadas al marco de la educación y al del trabajo. A continuación se revisa la normativa internacional, fundamentalmente la referida a los convenios y recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); más adelante, la legislación nacional —relativa a la educación y al marco laboral— contenida en la Constitución Política y el Acuerdo Nacional.

En este análisis se abordan diversos temas alusivos a las competencias de los sectores de Educación y Trabajo, así como a los sistemas que promueven la certificación y calidad educativas, y a las leyes referidas a las distintas modalidades de formación. Todos ellos constituyen aspectos fundamentales para el mejor entendimiento de los actores y de los aspectos institucionales que condicionan las posibilidades de concertación y de desarrollo de un Sistema Nacional de Cualificación y Formación Profesional.

1. NORMATIVA INTERNACIONAL

Existe una diversidad de declaraciones, pactos y convenios relacionados con la formación profesional:

- ***Declaración Universal de los Derechos Humanos***, que en su artículo 26.º señala: “[...] toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada, el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (ONU 1948).
- ***Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*** —aprobado por Decreto Ley 22129, del 28 de marzo de 1978—, que señala que la educación fundamental es un componente integral de la educación de adultos y la educación permanente (ONU 1966).

El Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, cuyo artículo 26.º garantiza a los pueblos indígenas y tribales el acceso a la educación en todos los niveles; y cuyos artículos 21.º y 22.º enfatizan el acceso a la Formación Profesional (Conferencia Internacional del Trabajo 1989).

Además, es importante señalar que existen tratados internacionales que versan sobre la Formación Profesional, forman parte de nuestro ordenamiento jurídico y se hallan entre las normas de rango constitucional. En tal sentido, dichos tratados internacionales, ratificados por el Perú, forman parte del derecho nacional y, por ende, establecen derechos y obligaciones que son exigibles.

A lo largo de su historia, la OIT ha adoptado doce Recomendaciones y un convenio sobre formación profesional (cuadro 37).

CUADRO 37. OIT: Recomendaciones y convenios sobre Formación Profesional

Año	Número de Recomendación (R) o convenio (C)	Título
1921	R15	Recomendación sobre la enseñanza técnica (agricultura)
1937	R56	Recomendación sobre la enseñanza profesional (edificación)
1939	R57	Recomendación sobre la Formación Profesional
1939	R60	Recomendación sobre el aprendizaje
1946	R77	Recomendación sobre la Formación Profesional de la gente de mar
1950	R88	Recomendación sobre la Formación Profesional de los adultos, con inclusión de los inválidos
1956	R101	Recomendación sobre la Formación Profesional (agricultura)
1962	R117	Recomendación sobre la Formación Profesional
1966	R126	Recomendación sobre la Formación Profesional (pescadores)
1970	R137	Recomendación sobre la Formación Profesional (gente de mar)
1975	R150	Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos
1975	C142	Convenio sobre el desarrollo de los recursos humanos
2004	R195	Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente

Fuente: OIT (Conferencia Internacional del Trabajo 1921; 1937; 1939a; 1939b; 1946; 1950; 1956; 1962; 1966; 1970; 1975a; 1975b; 2004).

De los instrumentos antes mencionados, solo seis de las Recomendaciones tienen un carácter amplio y genérico (R57, R60, R88, R117, R150 y R195) y, además del único convenio, abarcan la Formación Profesional para trabajadores desde la perspectiva de todos los sectores de la economía. Así, esas seis Recomendaciones y el convenio 142 constituyen el núcleo de los instrumentos elaborados por la OIT con el objetivo de orientar la formulación de políticas nacionales de formación (Tostes 2003).

– **Convenio 142**

El convenio 142, de 1975, elaboró una serie de principios generales —sobre la orientación profesional y la Formación Profesional en el desarrollo de los recursos humanos— lo suficientemente amplios como para ser adaptados a las diferentes idiosincrasias nacionales. Dichos principios tienden, básicamente, a la promoción de políticas y programas nacionales de formación y orientación, completos y articulados a las políticas de empleo. Con fuerte acento en la inclusión social progresiva como meta, dichas políticas y programas deberían desarrollarse con el objetivo de “alentar y ayudar a todas las personas, en un pie de igualdad y sin discriminación alguna, a desarrollar y utilizar sus aptitudes para el trabajo en el propio interés y de acuerdo con sus aspiraciones, teniendo presentes al mismo tiempo las necesidades de la sociedad”. Tales principios son los siguientes:

- > Principio de adecuación a la realidad, por el cual todo sistema de desarrollo de recursos humanos debe planificarse y aplicarse atendiendo a la coyuntura real a la que va dirigido.
- > Principio de integralidad, mediante el que se concibe un plan integral de adopción de políticas y programas coordinados, que contemple el uso racional de los recursos y evite la yuxtaposición de competencias.
- > Principio de antropocentrismo, por el cual debe considerarse a la persona humana y su crecimiento integral como centro fundamental de todo sistema formativo.

- > Principio de instrumentalidad, el cual informa que los sistemas de formación deben constituirse en instrumentos eficaces para brindar a la persona la posibilidad de acceder y mantener un empleo, así como facilitar su inserción en el mercado de trabajo.
- > Principio de universalización gradual, que consagra que la orientación y formación profesional deben tender a expandirse gradualmente al mayor número posible de personas.
- > Principio de igualdad, que establece que las políticas y programas de Orientación y Formación Profesional deben dirigirse a todas las personas, en condiciones de igualdad y sin discriminación de ningún tipo.
- > Principio de participación, por el cual se procura la participación de los actores sociales, como organizaciones de empleadores, trabajadores y otros organismos, que se encuentren interesados en los procesos de desarrollo de recursos humanos y en los beneficios que de ellos se derivan.

– **Recomendación 195**

Esta Recomendación posibilitó la entrada del área de recursos humanos al mundo globalizado del trabajo, donde los cambios frecuentes, la irrupción constante de innovaciones tecnológicas y las nuevas formas organizacionales y contractuales requieren de una respuesta significativa desde la educación y la formación.

En la Recomendación 195 se amplía el concepto de formación, pues “la expresión ‘aprendizaje permanente’ engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones” (Tostes 2003: 8). Este concepto de aprendizaje es mucho más vasto: se da a lo largo de la vida; busca desarrollar constantemente diversas competencias para lograr la competitividad y la empleabilidad en el mundo laboral, para poder hacer frente a las condiciones del mercado laboral actual. En este documento se exponen algunos conceptos clave para entender mejor la Formación Profesional (cuadro 38).

CUADRO 38. Recomendación 195: Principales definiciones

Aprendizaje permanente	Competencia	Cualificación	Empleabilidad
Engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar competencias y cualificaciones.	Abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico.	Designa la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial.	Conjunto de competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten, con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo, y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo.

Fuente: Conferencia Internacional del Trabajo (2004).

Es importante resaltar que el principio subyacente de estas propuestas es el de la “continua adquisición y/o actualización de conocimientos, independientemente de la edad y la forma como se acceda; generando la necesidad, de un lado, de que exista una oferta (papel del Estado y los actores sociales) y del otro —del individuo— de que exista su disposición a aprender a aprender” (Vargas Zúñiga 2009: 11). Ello es crucial, pues en un mundo tan competitivo, cambiante y con nuevas

perspectivas laborales, es necesario desarrollar constantemente la empleabilidad, con el propósito de acceder a —y mantener— una ocupación que satisfaga las expectativas personales, profesionales, económicas y de inserción social.

El desarrollo de las competencias, la promoción del trabajo decente, la conservación del empleo, la inclusión social y la reducción de la pobreza son elementos que constituyen, según la Recomendación 195, uno de los objetivos de las políticas de desarrollo de los recursos humanos, de educación, de formación y de aprendizaje permanente que deben ser definidas por los Estados Miembros.

Se destaca en esta Recomendación que los países no solo deben articular las políticas y programas de formación con las políticas activas o pasivas de empleo, sino integrarlas en políticas y programas más amplios, orientados a la promoción del trabajo decente y a alcanzar un desarrollo nacional e internacional, económica y socialmente sostenible.

Para tal propósito, las políticas de formación deben definirse de manera coherente con —e integradas a— aquellas adoptadas en los ámbitos económico, fiscal, social y de mercado de trabajo, y no como intervenciones aisladas o estancas, cuyo impacto es anulado por las propias condiciones contextuales adversas que cercan su implementación y desarrollo.

2. NORMATIVA GENERAL SOBRE FORMACIÓN PROFESIONAL Y CAPACITACIÓN LABORAL EN EL PERÚ

A continuación se analiza la normatividad en torno a la Formación Profesional en el país. Por un lado, la Constitución Política contempla normas referentes a la educación y el trabajo; y, por otro, se destaca el Acuerdo Nacional y la existencia de los Lineamientos de Formación Profesional: las leyes, decretos y resoluciones que norman temas más específicos dentro del campo de la Formación Profesional.

2.1 Constitución Política del Perú

La Constitución Política consagra una gama de derechos, entre los que se encuentran los denominados “derecho a la educación” y “derecho al trabajo”, ambos relacionados estrechamente con el tema de la Formación Profesional:

Artículo 13°. La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo.

Artículo 14°. La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad.

Artículo 23°. El trabajo, en sus diversas modalidades, es objeto de atención prioritaria del Estado, el cual protege especialmente a la madre, al menor de edad y al impedido que trabaja.

[...] El Estado promueve condiciones para el progreso social y económico, en especial mediante políticas de fomento del empleo productivo y de educación para el trabajo [...] Ninguna relación laboral puede limitar el ejercicio de los derechos constitucionales, ni desconocer o rebajar la dignidad del trabajador [...]. (Perú. CCD 1993).

2.2 Acuerdo Nacional

En el marco del objetivo que busca la “Equidad y Justicia Social” como Política de Estado, se encuentra la Política Décimo Segunda (cuadro 39). En esta política se observa que el Estado busca promocionar una educación de calidad, en la medida en que “promueve la igualdad de oportunidades y es indispensable para formar ciudadanos preparados para apoyar el desarrollo sostenible del país” (Alcázar 2008: 3). En tal sentido, como se menciona en los lineamientos básicos de

la mencionada política, es indispensable mejorar la educación para el desarrollo sostenible del Perú; dadas las actuales condiciones del mercado —cada vez más globalizado y tecnificado—, las personas precisan de desarrollar capacidades que mejoren su competencia. Por tanto, es crucial desarrollar, desde los niveles inicial y básico, una educación más eficiente y de mejor calidad, con igualdad de oportunidades, que forme ciudadanos bien preparados para apoyar el desarrollo del país.

CUADRO 39. Acuerdo Nacional: Décimo segunda política de Estado: Acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y del deporte, 2002

Objetivo	Lineamientos básicos
<p>Garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad, que promueva la equidad entre hombres y mujeres, afiance los valores democráticos y prepare ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa a la vida social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promoverá la educación de jóvenes y adultos y la educación laboral en función de las necesidades del país. • Creará los mecanismos de certificación y calificación que aumenten las exigencias para la institucionalización de la educación pública o privada y que garanticen el derecho de los estudiantes. • Mejorará la calidad de la educación superior pública, universitaria y no universitaria, así como brindará una educación técnica adecuada a nuestra realidad. • Afianzará la educación básica de calidad, relevante y adecuada para niños, niñas, púberes y adolescentes. • Eliminará las brechas de calidad entre la educación pública y la privada, así como entre la educación rural y la urbana, para fomentar la equidad en el acceso a oportunidades. • Garantizará recursos para la reforma educativa otorgando un incremento mínimo anual en el presupuesto del sector Educación equivalente al 0,25 % del PBI, hasta que éste alcance un monto global equivalente a 6% del PBI.

Fuente: Acuerdo Nacional.

El mismo espíritu de búsqueda de “Equidad y Justicia Social” como política de Estado es promovido por la Décimo Cuarta Política (cuadro 40). En efecto, lo que persigue este segundo gran objetivo es que los ciudadanos del país logren articularse efectivamente al mercado laboral, gracias al desarrollo de competencias —conocimientos, habilidades y actitudes—. Para esto es fundamental la coordinación y el trabajo conjunto de los sectores público y privado de nuestro país, de modo tal que logren coordinar políticas y programas a favor de la empleabilidad de las personas; simultáneamente, se mejorará la productividad en el sector real de la economía peruana y la calidad de vida de la población.

CUADRO 40. Acuerdo Nacional: Décimo cuarta política de Estado: Acceso al empleo pleno, digno y productivo

Objetivo	Lineamientos básicos
<p>Promover y propiciar, en el marco de una economía social de mercado, la creación descentralizada de nuevos puestos de trabajo, en concordancia con los planes de desarrollo nacional, regional y local [...] mejorar la calidad del empleo, con ingresos y condiciones adecuadas, y acceso a la seguridad social para permitir una vida digna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentará la concertación entre el Estado, la empresa y la educación para alentar la investigación, la innovación y el desarrollo científico, tecnológico y productivo, que permita incrementar [...] la empleabilidad de las personas, que supone el desarrollo continuo de sus competencias personales, técnicas y profesionales y de las condiciones laborales. • Promoverá que las empresas inviertan en capacitación laboral y que se coordine programas públicos de capacitación acordes con las economías locales y regionales. • Garantizará el acceso a información sobre el mercado laboral que permita una mejor toma de decisiones y una orientación más pertinente sobre la oferta educativa. • Fomentará que los planes de desarrollo incluyan programas de empleo femenino y de los adultos mayores y jóvenes.

Fuente: Acuerdo Nacional.

Se observa, entonces, que estos dos grandes objetivos buscan, de modo general, mejorar la calidad de la educación que se brinda a los ciudadanos del país, tanto en el sector público como en el de las entidades privadas. De este modo, se contribuye a alcanzar mayores capacidades y competencias que van a ser vitales para desarrollarse en un mercado globalizado cada vez más competitivo, de rápidos cambios y con mayores exigencias. Solo así las personas podrán atender de forma adecuada sus necesidades y lograr un desarrollo y crecimiento constantes; a nivel “macro”, esto permitirá mejorar la competitividad del país, pues uno de los elementos fundamentales para lograrla es la calidad del capital humano con el que se cuenta.

2.3 Ley General de Educación (LGE)

La Ley General de Educación plantea un sistema educativo integrador y flexible, que abarca y articula todos sus elementos y permite a los usuarios organizar su trayectoria educativa. En ese sentido, señala que se adecúa a las necesidades y exigencias de la diversidad del país (Perú. Congreso de la República 2003, artículo 25).

- Es interesante subrayar que en el artículo 2.º se plantea que la educación es un proceso que dura toda la vida, noción fundamental dentro del enfoque de la educación técnica. El artículo 3.º, por su parte, reconoce a la educación como derecho del ciudadano, y llama al Estado a garantizar su ejercicio.
- Este artículo es fundamental, porque hace un reconocimiento explícito al derecho a la educación como derecho fundamental y, por lo tanto, exigible. En el ámbito de la Formación Profesional y de acuerdo con el núcleo del derecho a la educación, supone definir los siguientes aspectos:²⁵ *asequibilidad o disponibilidad*, referidas a infraestructura, equipamiento, docentes y materiales básicos; *accesibilidad*, que implica tener una oferta asegurada

²⁵ *La relatora especial sobre el derecho a la educación, Katerina Tomasevki, señala esas 4 características fundamentales imprescindibles, conocidas como el núcleo del derecho a la educación y llamadas “las 4 A” por sus siglas en inglés.*

para todos los jóvenes en igualdad de calidad, sin distingos de cultura, lengua o etnia; *adaptabilidad*, que supone currículos basados en perfiles ocupacionales acordes con las exigencias del mercado laboral, así como posibilidades de articulación entre la educación comunitaria, la educación básica alternativa, la Educación Técnico Productiva, la Educación Superior —tecnológica y universitaria—, para garantizar la educación a lo largo de la vida; y, finalmente, la *aceptabilidad*, que implica contar con una formación profesional de calidad, que se preocupa por el desarrollo integral de las personas y por su inserción laboral. Asimismo, es necesario contar con instituciones educativas acreditadas de acuerdo con los estándares del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), que buscan aprendizajes de calidad.

- También cabe resaltar que en el primer inciso del artículo 9.º se menciona que entre los fines de la educación peruana está el desarrollar las capacidades y habilidades para vincular la vida con el mundo del trabajo.
- *La LGE reconoce entre otros: dos etapas, tres modalidades, cuatro niveles y varios ciclos y programas, en el sistema educativo: Las etapas son: la Educación Básica y la Educación Superior. Las modalidades: La Educación Básica Regular, la Alternativa y la Especial; dentro de la Educación Básica Regular se encuentran los tres niveles: Inicial, Primaria y Secundaria; modalidades y niveles “destinadas a favorecer el desarrollo integral del estudiante” (Perú. Congreso de la República 2003, artículo 29 inciso a). A su vez, la Educación Superior es entendida como aquella posterior a la básica y “está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país” (Perú. Congreso de la República 2003, artículo 29 inciso b).*
- La LGE introduce la Educación Técnico Productiva, que es definida como “una forma de educación orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible y

competitivo” (Perú. Congreso de la República 2003, artículo 40). Los objetivos de esta modalidad de educación se orientan hacia el desarrollo de competencias laborales, y a preparar a los estudiantes para aplicar lo aprendido en la práctica. También se señala que este tipo de educación apunta a la actualización de competencias de trabajadores en actividad, adaptándolos a las necesidades de su contexto y mercado laboral.

- El artículo 40° define la organización de la Educación Técnico Productiva, que se divide en dos ciclos: básico, que forma en competencias sencillas; y medio, que proporciona una formación más compleja.
- En el artículo 43.° se menciona la necesidad de coordinar las políticas y estrategias de la Educación Técnico Productiva con el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo y las autoridades regionales y locales, así como con otros ministerios e instituciones.
- También es interesante destacar que el artículo 45.° faculta a los Centros de Educación Técnico Productiva (CETPRO) a desarrollar actividades de producción de bienes y servicios como fuente de financiamiento complementario, lo que puede ser de mucha importancia para muchos centros educativos que podrán complementar así su presupuesto.

2.4 Lineamientos de política de Formación Profesional

Mediante Decreto Supremo 021-2006-ED, publicado el 28 de julio del 2006, se aprobaron los Lineamientos Nacionales de Política de Formación Profesional, con la finalidad de que:

[...] se constituyan en el marco orientador de las medidas relativas a la formación profesional, para que la educación cumpla su misión como instrumento de desarrollo social, económico y tecnológico en los distintos niveles y modalidades formativas [...] Y permitan el ajuste de la calificación de los recursos humanos a los requisitos del nuevo contexto, desarrollando políticas dirigidas

a promover fuentes de empleo e incentivar la formación pertinente y de calidad de los recursos humanos a fin de que las personas mejoren su empleabilidad, productividad y nivel de vida (Perú. MED 2006b).

Se planteó la necesidad de que los Lineamientos sean desarrollados de manera descentralizada en las diversas regiones del país, pues el contacto más cercano con la población y el conocimiento de las necesidades formativas y del mercado laboral, permitirá diseñarlos e implementarlos de manera más efectiva; lo mismo aplica para las políticas y planes regionales de formación profesional.

La finalidad de estos Lineamientos es mejorar la calidad de la Formación Profesional en el Perú, sobre la base del fortalecimiento de los espacios de diálogo social entre los actores; de la calidad y pertinencia de la Formación Profesional; de la creación, intercambio y sistematización oportuna de información sobre el mercado laboral y formativo; y, de la sostenibilidad de las políticas de Formación Profesional y promoción del empleo (cuadro 41).

CUADRO 41. Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo: Lineamientos Nacionales de Política de la Formación Profesional, aprobados por Decreto Supremo 021-2006-ED, del 28 de julio de 2006

Diálogo social, concertación y negociación	Fomentar, institucionalizar y fortalecer los espacios de diálogo social, concertación y negociación entre los actores y otros agentes vinculados a la Formación Profesional, que favorezcan el mejoramiento de su calidad, la adecuación ocupacional, la equidad en el acceso y la inserción al mercado laboral competitivo.
Calidad y pertinencia de la Formación Profesional	Promover la Formación Profesional de calidad con valores, con una perspectiva competitiva, participativa y con equidad, desde los niveles básicos hasta el nivel superior, que desarrolle competencias laborales y capacidades emprendedoras, que responda a las características y demandas locales y regionales en el marco de la descentralización y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

>>

>>

Información del mercado laboral y formativo	Garantizar la producción y generación de información pertinente, oportuna y de calidad, implementando el sistema de información del mercado laboral y formativo que garantice el acceso con equidad, facilitando la toma de decisiones de los actores sociales y otros agentes vinculados a la Formación Profesional de los ámbitos nacional, regional y local.
Sostenibilidad	Garantizar la sostenibilidad política, normativa, administrativa, económica, social, institucional y sustentabilidad ambiental de los esfuerzos que se realizan en el campo de la Formación Profesional y promoción del empleo, que se articulen al plan de desarrollo nacional y regional, propiciando una sociedad democrática.

Fuente: Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.

Las diversas regiones han elaborado políticas y planes regionales de Formación Profesional en el marco de los Lineamientos Nacionales de Política de Formación Profesional (LNPPF) (cuadro 42).

CUADRO 42. Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo: Situación de la implementación de los Lineamientos de la Formación Profesional a nivel regional, febrero del 2010

Regiones	Documentación
Aprobada o en elaboración	
Apurímac	Se aprobó el Plan Regional de Formación Profesional 2009-2012, mediante Resolución Ejecutiva Regional 641-2009-GR.APURIMAC/PR.
Cusco	El equipo técnico elaboró el Plan Regional de Formación Profesional, el mismo que se encuentra en revisión.
Lambayeque	Cuenta con su Plan Regional de la Formación Profesional y viene elaborando un Plan de Trabajo.
La Libertad	Se encuentran elaborando su Plan Regional de Formación Profesional.
Piura	Se aprobó el Plan Regional de Formación Profesional, 2008-2012, mediante Ordenanza Regional 167-2009/GRP-CR.
Puno	Han remitido su Plan Regional con las observaciones levantadas, para que se le otorgue la respectiva conformidad.

>>

>>

Validada o por validar	
Arequipa	La región ya ha elaborado sus Políticas Regionales de Formación Profesional y se encuentra a la espera de realizar la validación de las mismas.
Ayacucho	La región cuenta con Políticas Regionales articuladas con el Plan Nacional Estratégico, encontrándose a la espera de la validación de dichas Políticas a través de un Taller participativo.
Cajamarca	Cuenta con sus Políticas Regionales de Formación Profesional, pero falta su validación en un Taller Participativo.
Junín	Ya ha elaborado sus Políticas Regionales de Formación Profesional, pero está pendiente su remisión y validación.
Ica	Políticas Regionales de Formación Profesional validadas; actualmente se encuentran en coordinación para la elaboración del Plan Regional de Formación Profesional.
Loreto	Diseño de sus Políticas Regionales de formación profesional.
Pasco	Cuenta con Políticas Regionales, que necesitan ser aprobadas por el Gobierno Regional.
San Martín	Cuenta con las Políticas Regionales de la Formación Profesional aprobadas, mediante Ordenanza Regional 014-2009-GRSM/CR. Viene elaborando su Plan Regional de Formación Profesional.
Tacna	Las Políticas Regionales de Formación Profesional han sido validadas.
Tumbes	Políticas Regionales de Formación Profesional validadas y proceso de implementación del Plan Regional de Formación Profesional.
Ucayali	Diseño de sus Políticas Regionales de formación profesional en proceso.
Regiones que han desarrollado acciones en el marco del proceso de la implementación de los LNPPF	
Amazonas	Ha cumplido con remitir su Diagnóstico de la Formación Profesional; está en proceso de elaboración de Plan Regional de la Formación Profesional.
Madre de Dios	Existe un Equipo Técnico institucionalizado, responsable de elaborar sus Políticas de Formación Profesional; sin embargo, a la fecha aún no han remitido información al respecto.
Huánuco	Ha logrado conformar un equipo técnico regional, responsable de la implementación de los lineamientos nacionales de la formación profesional en la región; asimismo, se constituyó el FODA regional de la Formación Profesional.
Huancavelica	Se encuentra terminando la elaboración de su Diagnóstico Regional de la Formación Profesional en su Región, así como las Políticas Regionales de Formación Profesional.
Moquegua	Cuenta con un equipo técnico responsable de la conducción del proceso de implementación de los Lineamientos Nacionales de Política de la Formación Profesional, que viene actualizando algunos datos del Diagnóstico de Formación Profesional.
Sin avances en el proceso de implementación de los LNPPF	
Municipalidad de Lima Metropolitana y Lima y Callao	Sin documentación

Fuente: Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.

2.5 Ley de Inversión en Capital Humano

En el marco de la consolidación de una cultura de incentivo a la Formación Profesional, y en cumplimiento de los objetivos del Acuerdo Nacional, el Congreso de la República aprobó la Ley 29498, Ley de Promoción de Inversión en Capital Humano (enero del 2010). En primer lugar, como se menciona en su artículo 1.º, esa Ley tiene el propósito de “promover el desarrollo del capital humano, por medio de la capacitación continua de los trabajadores, mejorando así sus capacidades productivas y contribuyendo al fortalecimiento de la competitividad del sector productivo nacional” (Perú. Congreso de la República 2010). En segundo lugar, esta Ley señala que se debe sustituir el inciso ‘II’ del Texto Único Ordenado de la Ley del Impuesto a la Renta (cuadro 43).

CUADRO 43. Ley de Promoción de Inversión en Capital Humano: Principales modificaciones

Art. 37.º inciso II) del TUO de la Ley del Impuesto a la Renta ²⁶	
Texto anterior (vigente hasta el 31 de diciembre del 2010)	Texto actual (vigente desde el 1 de enero del 2011)
<p>II) Los gastos y contribuciones destinados a prestar al personal servicios de salud, recreativos, culturales y educativos; así como los gastos de enfermedad de cualquier servidor [...]</p> <p>Adicionalmente, serán deducibles los gastos que efectúe el empleador por las primas de seguro de salud del cónyuge e hijos del trabajador, siempre que estos últimos sean menores de 18 años. También están comprendidos los hijos del trabajador mayores de 18 años que se encuentren incapacitados.</p> <p>Los gastos recreativos a que se refiere el presente inciso serán deducibles en la parte que no exceda del 0,5% de los ingresos netos del ejercicio, con un límite de 40 Unidades Impositivas Tributarias.</p>	<p>II) Los gastos y contribuciones destinados a prestar al personal servicios de salud, recreativos, culturales y educativos, incluidos los de capacitación; así como los gastos de enfermedad de cualquier servidor.</p> <p><i>Las sumas destinadas a la capacitación del personal podrán ser deducidas como gasto hasta por un monto máximo equivalente a cinco por ciento (5%) del total de los gastos deducidos en el ejercicio.</i></p> <p>Adicionalmente, serán deducibles los gastos que efectúe el empleador por las primas de seguro de salud del cónyuge e hijos del trabajador, siempre que estos últimos sean menores de 18 años. También están comprendidos los hijos del trabajador mayores de 18 años que se encuentren incapacitados.</p> <p>Los gastos recreativos a que se refiere el presente inciso serán deducibles en la parte que no exceda del 0,5% de los ingresos netos del ejercicio, con un límite de 40 Unidades Impositivas Tributarias.</p>

Fuente: Congreso de la República.

26 Fuente: Perú. MEF (2004) y Perú. Congreso de la República (2010).

En tercer lugar, la Ley prescribe que el criterio de generalidad establecido en el artículo 37.º del Texto Único Ordenado de la Ley del Impuesto a la Renta como requisito para la deducción del gasto de capacitación previsto en él, “debe evaluarse considerando situaciones comunes del personal, lo que no se relaciona necesariamente con comprender a la totalidad de trabajadores de la empresa” (Perú. MEF 2004). En otras palabras, de manera distinta a lo planteado inicialmente, para la deducción de gastos en capacitación ya no será necesario que el empleador capacite a todo su personal. Por último, las empresas que se acojan a lo señalado en el mencionado inciso, deberán cumplir las siguientes obligaciones:

- > Acreditar ante la administración tributaria, mediante la documentación correspondiente, los gastos de capacitación sujetos a la deducción en que han incurrido en el ejercicio.
- > Presentar al Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo su programa de capacitación, con carácter de declaración jurada y sin costo alguno.

En conclusión, esta Ley —vigente a partir del 1 de enero del 2011— permitirá reducir impuestos a las empresas, hasta en 5% del total de gastos deducibles en capacitación de su personal. Además, les otorga mayor flexibilidad para realizar dicha capacitación, dado que tienen la posibilidad de capacitar solo a ciertos trabajadores, y les permite tener mayores incentivos para mejorar la capacidad y el desarrollo de sus competencias.

2.6. Normativa sectorial educativa

En este acápite se busca ofrecer una idea general sobre el marco normativo que regula el desarrollo de la Educación Superior, Técnica y Técnico Productiva. Así, se reseñan las principales normas emitidas en el sector Educación sobre dichas modalidades educativas: el Proyecto Educativo Nacional y el Plan de Educación para Todos, ambas muy genéricas; la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y su Reglamento, considerada una de las más importantes; algunas normas

relativas al diseño curricular de la Educación Superior Tecnológica y de la Formación Técnico Productiva.

– **El Proyecto Educativo Nacional (PEN) 2006-2021**

Respecto de la Educación Superior, el quinto objetivo estratégico del PEN propone una Educación Superior de calidad, que aporte al desarrollo y la inserción global. Dentro de este objetivo, se postula alcanzar tres resultados. El primero plantea un sistema de Educación Superior, Universitaria y Técnico-Profesional, que responda a los retos del desarrollo. Dentro de este resultado destacan dos políticas: renovar la estructura del Sistema de Educación Superior, incluyendo la universitaria y la técnico-profesional, y poner en funcionamiento el Sistema Nacional de Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior (SINEACE). El segundo resultado se refiere a la producción de conocimientos relevantes para el desarrollo y la lucha contra la pobreza. Dentro de este resultado cabe destacar su primera política, que plantea la articulación de la Educación Superior con la realidad económica y cultural. Finalmente, el tercer resultado supone formar profesionales altamente competentes frente a demandas del entorno económico productivo y laboral, nacional e internacional. Destaca entre sus políticas el fortalecimiento de la Educación Técnico Productiva, articulada con áreas claves del desarrollo.

El PEN busca asegurar la calidad de la Educación Superior y su aporte al desarrollo socioeconómico y cultural estableciendo prioridades, así como una inserción competitiva en la economía mundial. Se considera que la inversión en investigación y desarrollo debe impulsar la reforma de la Educación Superior con miras al crecimiento del país.

– **El Plan Nacional de Educación para Todos (EPT) 2005-2015**

Entre las políticas de este Plan no hay una directa referencia a la educación técnica. Pero ese tema estaría comprendido, indirectamente, en uno de los objetivos del Marco de Acción de Dakar (que enmarca el Plan EPT), que postula atender

las necesidades de formación de todos los jóvenes y adultos mediante el acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

En la sección del diagnóstico referida a este objetivo sí se hace mención a la Formación Profesional, y se concluye que la oferta que se brinda ha experimentado un acelerado crecimiento, sobre todo en el sector privado y en zonas urbanas; la menos favorecida es la educación técnica en el área rural, cuyos jóvenes se insertan desventajosamente en el mundo laboral (Perú. MED 2005c: 56-65). Por otro lado, se señala que si bien se realizan esfuerzos por ordenar una oferta heterogénea, la falta de certificación de la calidad de la enseñanza impartida en las instituciones de Educación Superior ocasiona que los estudiantes no tengan las habilidades necesarias para un buen desempeño posterior.

– **Ley 29394: “Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior” (2009)**

La principal norma que regula la creación y funcionamiento de las instituciones de Educación Superior Técnica es la Ley 29394, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior, promulgada en julio de 2009. Esa Ley parte por establecer los principios, fines y objetivos de dichos centros educativos (Perú. Congreso de la República 2009a).

Los Institutos y Escuelas de Educación Superior se definen como instituciones encargadas de formar de manera integral profesionales especializados, profesionales-técnicos y técnicos en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología. Producen conocimiento, investigan y desarrollan la creatividad y la innovación.

Es interesante destacar que esta norma presenta como sustento un conjunto de principios que aún no se aplican plenamente en la mayoría de instituciones de formación profesional y que, por tanto, se constituyen más bien en objetivos por alcanzar. Tal es el caso del *principio de pertinencia*, que supone que la formación

debe responder a las necesidades de formación profesional y aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con las demandas del mercado laboral y de desarrollo económico, social, educativo, ecológico, científico, tecnológico y cultural de la región y del país. En realidad, falta mucho para que la Formación Profesional llegue a cumplir este principio, pero es éste un intento por responder a las políticas establecidas en los Lineamientos de Política de Formación Profesional vigentes.

Los otros principios —cuyo cumplimiento pleno también es un reto pendiente por encarar— son: calidad académica, participación, responsabilidad social, identidad nacional e interculturalidad.

Respecto de los objetivos, se menciona que se propone formar profesionales y técnicos “de acuerdo con las necesidades del país, de la región y la provincia”, desarrollando en ellos las competencias que les permitan afrontar convenientemente las demandas del mercado laboral. También destaca la búsqueda de una cultura productiva, visión empresarial y capacidad emprendedora. Esto sería un intento por responder asertivamente a la demanda de la sociedad, es decir, ofrecer una educación de calidad.

Esta Ley, según lo estipula su artículo 6.º, permite articular los estudios con “los más altos niveles de competencia y formación en la etapa de Educación Superior”, refiriéndose obviamente al nivel universitario; eso se ratifica en el artículo 14.º, sobre la articulación con universidades, estableciendo la posibilidad de convalidaciones académicas con ellas. Por otro lado, regula los principales procedimientos propios de estas entidades educativas, tales como creación, funcionamiento, admisión, matrícula, titulación, organización y régimen de gobierno, entre otros.

Cabe preguntarse si efectivamente los institutos estarían en condiciones de responder a las exigencias de las entidades universitarias para que el currículo pueda ser convalidado; de no ser así, el egresado de un instituto tendría que “repetir” materias para poder ser aceptado en las universidades. Este sistema de pertinencia no queda especificado, al menos en esta Ley.

– **Reglamento de la Ley 29394, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior (Decreto Supremo 004-2010-ED)**

Con fecha 26 de enero del 2010, mediante Decreto Supremo 004-2010-ED, se aprueba el Reglamento de la Ley 29394, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior, que cuenta con ochenta y cuatro artículos, cinco disposiciones complementarias y seis disposiciones transitorias y finales. Esta norma reglamenta lo concerniente a la creación, autorización, revalidación, organización y funcionamiento institucional, pedagógico y administrativo, así como a los planes de estudio, articulación e infracciones, de las organizaciones comprendidas en la Ley 29394 (Perú. MED 2010a).

Este Reglamento establece que los Institutos y Escuelas se crean por Resolución Suprema, que autoriza su funcionamiento por un período de seis años, luego de los cuales debe pasar por un proceso de revalidación para evaluar el cumplimiento de los requisitos para su adecuado funcionamiento. Esta revalidación se otorga por resolución directoral por otros seis años, emitida por la Dirección General de Educación Superior y Técnico Productiva del Ministerio de Educación, que también autoriza la creación de nuevas carreras o programas de los institutos y escuelas.

Es interesante destacar que este Reglamento establece un margen de autonomía muy reducido para las instituciones públicas (a pesar de que el capítulo III está dedicado a dicho tema). Se resalta básicamente la autonomía académica, que se otorga para contextualizar los planes de estudio de acuerdo con las necesidades locales, regionales, nacionales e internacionales, siempre y cuando se respeten los contenidos básicos comunes establecidos en los diseños curriculares nacionales; así se hace efectivo el artículo 6.º de la Ley. Mientras que a nivel administrativo el margen de autonomía casi no existe, salvo en el tema de regular las infracciones de los estudiantes, en el terreno económico es inexistente. Quizá hubiera sido interesante otorgar mayor libertad de acción, sobre todo en el marco de la regionalización del país y, específicamente, dentro del proceso de descentralización de la educación.

Por otro lado, el artículo 10.º establece la posibilidad de articulación entre los Institutos y Escuelas, así como entre éstos y la universidad, por medio de la convalidación académica o la homologación de planes de estudios y competencias de los estudiantes o titulados.

En el capítulo IV, en los artículos 16.º a 21.º, se definen los distintos tipos de Instituto que podrían implementarse: Institutos y Escuelas Pedagógicos de Educación Superior; Institutos y Escuelas Tecnológicos de Educación Superior; Institutos y Escuelas Superiores de Formación Artística; Institutos y Escuelas de Educación Superior Técnico-Profesional pertenecientes a otros sectores. Finalmente, existe un acápite donde se puede especificar otro tipo de institutos y escuelas de Educación Superior, indicando la forma en que se conciben.

En general, esta Ley da un lugar predominante al Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (CONEACES), como ente regulador de estas instituciones educativas.

– **Resolución Ministerial 0023-2010-ED, “Aprobación del plan de adecuación de los actuales Institutos y Escuelas de Educación Superior, de acuerdo a la ley 29394”, 2010**

En febrero del 2010 se emite la Resolución Ministerial 0023-2010-ED, que aprueba el Plan de Adecuación de los actuales Institutos y Escuelas de formación superior a la Ley 29394, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior (Perú. MED 2010b). Este Plan busca facilitar la transición de la realidad actual a las disposiciones de la nueva legislación. Se especifican detalladamente las acciones que deben realizarse y los tiempos acordados para cada una de ellas.

Son cuatro los aspectos de adecuación que se abordan en el documento: información y comunicación; organización; normatividad; y aspectos académicos. En cada uno de ellos se establece la normatividad que los regula (es decir, en qué ley y reglamento deben basarse las acciones de adecuación) y los plazos determinados para ejecutarlos.

Establece también las obligaciones de cada sector e instancia del sector. En este contexto, se indica que en el Ministerio de Educación, su Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional (DIGESUTP) es la encargada de normar los lineamientos para la implementación, ejecución y evaluación de los diseños curriculares básicos para las carreras profesionales pedagógicas, tecnológicas y artísticas, así como para las técnico-profesionales y técnicas. Esto significa que si bien cada institución puede proponer a su respectiva Dirección Regional de Educación cambios en su currículo y nuevos módulos, la decisión última recae en la DIGESUTP.

La misma Dirección es la encargada de remitir al CONEACES la solicitud de autorización de funcionamiento de las instituciones, junto con el Proyecto de Desarrollo Institucional y los planes de estudios de las carreras proyectadas y adicionales.

La DIGESUTP también es la responsable de emitir la constancia de adecuación institucional a los Institutos y Escuelas de Educación Superior, con el fin de permitir su funcionamiento.

- **Directiva 030-28008-DIGESUP-DESTP, Normas para la Implementación del Sistema de Seguimiento de Egresados en los Institutos Superiores Tecnológicos (IST) públicos que aplican el nuevo diseño curricular básico de la Educación Superior Tecnológica, aprobada por Resolución Directoral 0056.2008-ED**

Esta directiva norma las acciones necesarias para aplicar el sistema de seguimiento de egresados de IST públicos, con el objetivo de obtener información sobre su situación laboral y otros aspectos que permitieran evaluar la calidad y pertinencia de la oferta educativa, para elaborar propuestas orientadas a su mejoramiento y lograr una oferta educativa acorde con las exigencias del sector productivo, local y regional (Perú. MED 2008a).

La información se obtendría a través de encuestas a egresados y a empresarios, que serían procesadas a través de un *software ad-hoc*. Esta propuesta se formuló

como fruto de las lecciones aprendidas del proyecto MECEP–BID. Por eso se aplicó en primer lugar a los cinco IST pilotos de dicho proyecto.

Sin embargo, los IST comprometidos no han avanzado mucho: la información recabada no pudo ser ingresada, porque se presentaron dificultades con el *software* creado. A la fecha, solo se cuenta con información de cuarenta IST, con una muestra pequeña de algo más de mil egresados.

Por otro lado, lamentablemente, la información obtenida no ha sido difundida. Se prevé recabar más en el transcurso del presente año.²⁷ Es de esperar que así sea, dada la trascendencia que podría tener el adecuado aprovechamiento de este importante recurso.

– **Ley 28340 del Sistema de Información de Educación para el Trabajo (2004)**

Ésta es una norma de gran relevancia, pues responde a la necesidad vital de cubrir información clave para la formación profesional, con la creación del Programa Educación para el Trabajo como programa dependiente del Ministerio de Educación (Perú. Congreso de la República 2004a). Presenta como objetivo reunir, unificar y actualizar la información referente a la oferta y la demanda educativa profesional, universitaria y no universitaria, así como a la de la oferta y la demanda laboral del país, mediante el trabajo intersectorial integrado de los Ministerios de Educación y de Trabajo y Promoción del Empleo, así como de la Presidencia del Consejo de Ministros; de la Asamblea Nacional de Rectores; de los Colegios de Profesionales; y de los gremios empresariales.

Este Programa fue incluido dentro del Proyecto de “Gobierno Electrónico” del Perú.

27 Información recogida de la Dirección de Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva.

– **Diseño Curricular Básico de la Educación Superior Tecnológica (2006)**

En este documento se destaca la importancia de que las instituciones educativas respondan al contexto, a las necesidades y las demandas reales, tanto de la población como del mercado laboral. Por ejemplo, se indica que elevar la productividad de los jóvenes facilitaría su acceso al mundo del trabajo, objetivo central de la Educación Superior.

Se señala la importancia de formar personas competentes; que respondan a los requerimientos de su medio social; que se adapten a las exigencias laborales; que sean flexibles en su formación; es decir, que puedan reinsertarse en el sistema formativo, de ser necesario.

Se plantea, también, que el currículo se estructurará en módulos. Esto permite que se organice la oferta formativa en ciclos cortos y acumulativos, lo que facilita la inserción de los estudiantes al mercado laboral (siguiendo los lineamientos de la formación superior). Se especifica que existen tres clases de módulo: los de formación general, los transversales y los de carácter profesional. Se enfatiza que la formación apuntará hacia la investigación y el desarrollo tecnológico.

– **Resolución Directoral 0046-2008-ED, “Normas para la aplicación del nuevo diseño curricular básico de la educación técnico productiva” (2008)**

Esta norma hace pública la directiva 029-2008-DIGESUTP/DESTP y tiene como finalidad normar y orientar los procesos técnico-pedagógicos y de gestión que deben realizarse en los IST para la aplicación del nuevo Diseño Curricular Básico para la educación técnico productiva, siguiendo las pautas del Catálogo Nacional de Títulos Profesionales (Perú. MED 2008b).

En lo que se refiere al aspecto académico, indica que cada carrera tiene dos componentes: “el referente productivo, formulado con la participación del sector

productivo, presenta el perfil técnico profesional con las competencias requeridas por dicho sector, y el referente educativo, que presenta los módulos educativos que traducen en términos de un proceso formativo, la adquisición gradual de las capacidades” (Perú. MED 2008b). Esto va muy de la mano con los lineamientos especificados para la Formación Profesional, en los que se indica que no solamente se apunta a cubrir las competencias que requiere el sector productivo, sino también que las instituciones de Educación Superior deben velar por la formación de sus estudiantes, incluyendo capacidades que permitan su desarrollo integral.

También se profundiza acerca del desarrollo de los módulos especificados en el Diseño Curricular Básico del nivel. Así, se tiene que los módulos técnico-profesionales se asocian a la unidad de competencia que representa un puesto de trabajo, y que sus contenidos deben contextualizarse para que aseguren la pertinencia con el desarrollo local y regional, para que respondan a las demandas del sector productivo de cada lugar, apuntando a una atención descentralizada.

En cuanto al desarrollo de los módulos transversales, se indica que desarrollan capacidades que sirven para potenciar la eficiencia y desarrollo, profesional y personal. Dichas capacidades deben ser adaptables a los avances tecnológicos y científicos del país. Son módulos transversales: Comunicación, Matemática, Sociedad y Economía, Ecología y Desarrollo Sostenible; los hay también más relacionados con las especificidades de cada carrera: Informática, Idioma Extranjero, Investigación Tecnológica, Relaciones en el Entorno de Trabajo, Gestión Empresarial y Formación y Orientación.

Asimismo, se precisa el itinerario formativo de las carreras profesionales, en un intento por estandarizar y homogeneizar a todas las instituciones de este rubro. Se indica que los componentes de las carreras profesionales deben ser: módulos transversales, módulos técnico-profesionales, unidades didácticas, consejería y práctica profesional. Si bien se señalan las características de las unidades didácticas, se deja libertad (al menos aparente) para su desarrollo, definiendo solamente estructuras básicas para su programación.

Además de especificar lo referente a evaluación y certificación, cabe resaltar que se menciona el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) como apoyo a la gestión pedagógica, institucional y administrativa. Este asunto es considerado un factor que contribuye a mejorar la calidad educativa, aunque solamente se suscriba o se indique su uso con fines informativos: la implementación de un sitio web que permita compartir información y experiencia con la comunidad en pleno. Hubiera sido interesante que se especificara otro tipo de aplicaciones de estas NTIC.

– **Resolución Ministerial 0441–2008-ED, “Directiva para el desarrollo del año escolar en las instituciones educativas de Educación Básica y Técnico Productiva 2009” (2008)**

Se indica que, acorde con la Ley General de Educación y con el Reglamento de la Educación Técnico Productiva, el Diseño Curricular Básico y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones —donde se especifican las familias profesionales— constituyen los documentos oficiales que señalan el marco orientador para la diversificación curricular y su contextualización (Perú. MED 2008c). Son familias profesionales: actividades agrarias; administración y comercio; actividades marítimo pesqueras; artes gráficas; artesanía y manualidades; computación e informática; comunicación, imagen y sonido; construcción; cuero y calzado; electricidad y electrónica; estética personal; hostelería y turismo; industrias alimentarias; mecánica y metales; minería; química; salud; servicios sociales y asistenciales; y, finalmente, textil y confección.

Esta norma establece también la necesidad de coordinar con las Direcciones Regionales de Educación para que los CETPRO tengan autorización para ofertar el ciclo medio de formación. Se define nuevamente un principio de autonomía, pues los CETPRO (Perú. MED 2008d) están facultados para proponer a las Direcciones Regionales de Educación y a las Unidades de Gestión Educativa Local, nuevos módulos ocupacionales o de especialidad. Si bien nuevamente se menciona la importancia de integrar las NTIC en el proceso educativo, no se especifica mayores acciones para los CETPRO, y sí para las instituciones de Educación Básica Regular.

– **Resolución Ministerial 0130-2008-ED, “Normas complementarias para la adecuación de la organización y funciones de los centros de Educación Técnico Productiva CETPRO” (2008)**

La finalidad de estas normas es determinar la estructura orgánica y las funciones de los miembros directivos y administrativos de los CETPRO (se especifican los requisitos y funciones para ser Director, Coordinador o Subdirector, Jefe de administración, Jefe de actividades productivas y empresariales y equipo de apoyo administrativo, entre otros), para “contribuir a elevar la calidad del servicio educativo y el desempeño laboral del personal de los CETPRO” (Perú. MED 2008d).

Esta delimitación de funciones no necesariamente garantiza la mejora de la calidad, pues para ello se requeriría poner en marcha otro tipo de acciones, como planes de actualización del personal, incentivos, estándares de calidad, entre otras.

– **Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE)**

El SINEACE se constituye como el conjunto de organismos, normas y procedimientos estructurados e integrados funcionalmente, destinados a definir y establecer los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación (Perú. Congreso de la República 2006).

Tiene la finalidad de garantizar la calidad educativa en el país, a través de dichos procesos. Recomienda acciones para superar las debilidades y carencias identificadas en los resultados de las autoevaluaciones y evaluaciones externas, con el fin de optimizar los factores que inciden en los aprendizajes y en el desarrollo de las destrezas y competencias necesarias para alcanzar mejores niveles de calificación profesional y desempeño laboral (Perú. Congreso de la República 2006).

Para lograr tal finalidad, el sistema desarrolla sus lineamientos en función de los siguientes objetivos (Perú. MED 2007c):

- > Contribuir a mejorar la calidad de los servicios educativos en todas las etapas, niveles, modalidades, formas, ciclos y programas e instituciones del país.
- > Contribuir a la medición y evaluación de los aprendizajes en el sistema educativo.
- > Asegurar a la sociedad que las instituciones educativas que forman parte del sistema cumplen los requisitos de calidad y realizan su misión y objetivos.
- > Acreditar instituciones y programas educativos, así como certificar competencias laborales y profesionales.
- > Garantizar el funcionamiento transparente de los órganos operadores.
- > Desarrollar procesos de certificación de competencias profesionales.

El Sistema está conformado por órganos operadores que garantizan la independencia, imparcialidad e idoneidad de los procesos de evaluación, acreditación y certificación. El Consejo Superior del SINEACE es su Ente Rector, y se constituye como un organismo público descentralizado, adscrito al Ministerio de Educación.

Tiene personería jurídica de derecho público interno y autonomía normativa, administrativa, técnica y financiera, y está conformado por los presidentes de cada órgano operador, designados mediante Resolución Suprema refrendada por el Ministro de Educación. Este ente debe formular las políticas para el funcionamiento del SINEACE y la articulación de los órganos operadores.

El sistema opera a través de tres organismos: uno encargado de la Educación Básica, el llamado Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA); y dos que se ocupan de la Educación Superior: el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU), y el CONEACES (Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria), encargado de las Escuelas y de los Institutos Superiores Tecnológicos.

Los procesos de evaluación de la calidad que se establecen en esta Ley son los siguientes:

1. Autoevaluación de la gestión pedagógica, institucional y administrativa.
2. Evaluación externa con fines de acreditación.
3. Acreditación, entendida como el reconocimiento público y temporal de la institución educativa que voluntariamente ha participado en un proceso de evaluación, tanto de su gestión pedagógica como de la administrativa y de la institucional.

La autoevaluación es un proceso orientado a la mejora de la calidad, y es llevada a cabo por las propias instituciones o programas educativos con la participación de sus actores sociales, es decir, estudiantes, egresados, docentes, administrativos, autoridades, padres de familia y grupos de interés.

En tal sentido, cuando se realiza la autoevaluación para procesos de acreditación, deben utilizarse los estándares, criterios y procedimientos aprobados por el órgano operador correspondiente, que los establece, los publica y los pone a disposición de las instituciones y programas educativos. También plantea los requerimientos de evidencia documental, que deben servir de fuente de verificación del contenido del informe de autoevaluación.

La evaluación externa viene a ser el proceso de verificación, análisis y valoración que se realiza a un programa o a una institución educativa, a cargo de una entidad evaluadora que cuenta con autorización vigente emitida por el órgano operador correspondiente. La evaluación externa permite constatar la veracidad de la autoevaluación que ha sido realizada por la propia institución educativa o programa.

Finalmente, la acreditación es el reconocimiento formal de la calidad demostrada por una institución o programa educativo, otorgado por el Estado, a través del órgano operador correspondiente, según el informe de evaluación externa emitido

por una entidad evaluadora, debidamente autorizada, de acuerdo con las normas vigentes.

Esta acreditación es temporal y su renovación implica necesariamente un nuevo proceso de autoevaluación y evaluación externa. Además, cabe resaltar que, para el caso de la Educación Superior, la acreditación puede ser de dos tipos: acreditación institucional especializada —por áreas, programas o carreras— y acreditación institucional integral.

Por otra parte, según la Ley 28740, la certificación representa:

El reconocimiento público y temporal de las competencias adquiridas dentro o fuera de las instituciones educativas para ejercer funciones profesionales o laborales. Dicha Certificación es un proceso público y temporal y es otorgada por el colegio profesional correspondiente, previa autorización, de acuerdo a los criterios establecidos por el SINEACE y además se realiza a solicitud de los interesados (Perú. Congreso de la República 2006).

El Reglamento de la Ley del SINEACE menciona además que se encuentran comprendidos también en la certificación de competencias profesionales, quienes tengan títulos otorgados por Institutos Superiores Pedagógicos, Escuelas Superiores, Institutos Superiores Tecnológicos, Centros de Educación Técnico Productiva y Universidades.

Esta certificación corresponde a los órganos operadores respectivos y debe ser otorgada por la entidad certificadora autorizada por ellos, que aprueban y publican los estándares, criterios, indicadores y procedimientos para la certificación de las competencias profesionales, así como los requisitos y los procedimientos de autorización y registro de las entidades certificadoras.

Esta Ley ha permitido que el Perú se nivele con el resto de países en América Latina, que ya tenían implementados mecanismos para evaluar la calidad de sus instituciones educativas de nivel básico y superior. El SINEACE brinda la oportunidad de estructurar un sistema de evaluación acorde con nuestro contexto socioeconómico y da la oportunidad de consensuar criterios.

2.7. Normativa sectorial laboral

Es importante conocer cuáles son las normas existentes en torno a temas laborales, pues la Formación Profesional en nuestro país está ligada a dos sectores de la administración pública, fundamentalmente: el sector Educación y el sector Trabajo. Ambos desarrollan lineamientos que deben articularse de manera armónica, de modo que las políticas y programas que se adopten en los diversos aspectos relacionados con la Formación Profesional tengan mayor impacto y sostenibilidad.

El MTPE es uno de los actores clave en la Formación Profesional en nuestro país, pues al igual que el Ministerio de Educación, establece una diversidad de lineamientos, políticas y normas que se orientan al logro de una Formación Profesional de calidad que, en última instancia, permita a los ciudadanos y al país en general tener una mayor competitividad y el consiguiente mejor nivel de vida. A continuación se analiza la normatividad vigente en torno a la Formación Profesional, incluyendo sus áreas programáticas de acción, y se examina el diálogo social en torno a esta temática, en el marco de las actividades del Consejo Nacional de Trabajo y Promoción del Empleo.

– Ley de Organización y Funciones del Ministerio de Trabajo y Promoción Social

La Ley 29381, publicada el 16 de junio del 2009, determina las áreas programáticas de acción; regula las competencias exclusivas y las compartidas con los gobiernos locales; y establece las funciones y estructura orgánica básica del MTPE (Perú. Congreso de la República 2009b). Se mencionan algunos de sus aspectos, relevantes para la elaboración de este diagnóstico.

En primer lugar, se establece que el sector Trabajo y Promoción del Empleo comprende al Ministerio, entidades a su cargo y organizaciones públicas a nivel nacional y a otros niveles de gobierno que realizan actividades vinculadas a su ámbito de competencia. Las áreas programáticas de acción del MTPE se presentan a continuación (cuadro 44).

CUADRO 44. MTPE: Áreas programáticas de acción (2009)

Derechos fundamentales en el ámbito laboral
Materias sociolaborales y relaciones de trabajo
Seguridad y salud en el trabajo
Inspección en el trabajo
Promoción del empleo y autoempleo
Intermediación y reconversión laboral
Formación profesional y capacitación para el trabajo
Normalización y certificación de competencias laborales
Información laboral y del mercado de trabajo
Diálogo social y concertación laboral
Seguridad social

Fuente: Ley N° 29381. (Perú. Congreso de la República 2009b).

Asimismo, dado el proceso de descentralización en marcha, es necesario señalar cuáles son las competencias exclusivas y cuáles las compartidas, que determinan el accionar del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo y que posibilitan la concreción de políticas en las diversas áreas programáticas antes mencionadas (cuadro 45).

CUADRO 45. MTPE: Competencias exclusivas y competencias compartidas, 2009

Competencias exclusivas	Competencias compartidas
<ul style="list-style-type: none"> • Formular, planear, dirigir, coordinar, ejecutar y supervisar las políticas nacionales y sectoriales en materias relacionadas con las áreas programáticas. • Dictar normas y lineamientos técnicos para la adecuada ejecución y supervisión de las políticas nacionales y la gestión de los recursos del sector. • Realizar seguimiento, monitoreo y evaluación del desempeño y logros alcanzados en los distintos niveles de gobierno. • Ser Ente Rector del Sistema Funcional de Inspección del Trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejerce competencias compartidas con los gobiernos regionales en materia de trabajo y promoción del empleo, y con los gobiernos locales en materia de promoción del empleo. • Gobiernos locales deben ejercer ciertas funciones que les son propias, manteniendo siempre coherencia con las políticas nacionales determinadas por el MTPE.

Fuente: Ley 29381 (Perú. Congreso de la República 2009b).

— Modalidades Formativas Laborales

La Ley 28518, Ley sobre Modalidades Formativas Laborales, que se encuentra vigente desde mayo del 2005, regula por primera vez las pasantías, las prácticas profesionales y la reinserción laboral (Perú. Congreso de la República 2005). Su principal característica es que los contratos formativos se mantienen deslaboralizados, pues son considerados como convenios. Posteriormente se ha ido creando un conjunto de nuevas disposiciones que controlan algunos aspectos puntuales señalados en dicha Ley, asunto que a continuación se analiza.

Las Modalidades Formativas buscan la conciliación entre los mundos laboral y educativo, de tal manera que representan un intento de enlace en la búsqueda de una estrecha conexión que permita una inserción laboral a través de la capacitación y formación profesional (Toyama 2008: 111).

En primer lugar, la Ley establece como *principios que rigen las Modalidades Formativas* los siguientes (Perú. Congreso de la República 2005):

- > La persona es el centro fundamental de todo proceso formativo; en consecuencia, las Modalidades Formativas que se desarrollen deben fijarse como meta principal que ella alcance a comprender su medio social en general y su medio de trabajo en particular, a fin de que esté en condiciones de incidir en éstos de manera individual y colectiva.
- > Toda persona tiene derecho de acceder en igualdad de condiciones y sin discriminación alguna a la formación profesional, y su participación en las diversas modalidades formativas aprobadas debe permitirle mejorar su empleabilidad en el mercado laboral.
- > Resulta imprescindible que la formación recibida se complemente con una adecuada experiencia práctica en el seno de la empresa, debidamente programada por las partes intervinientes, en las Modalidades Formativas aprobadas, confirmando así la necesidad del Principio de Adecuación a la Realidad del proceso formativo, para asegurar su calidad y pertinencia.

En segundo lugar, los objetivos que se persiguen con la existencia y aplicación de dicha norma son los siguientes (Perú. Congreso de la República 2005):

- > Coadyuvar a una adecuada y eficaz interconexión entre la oferta formativa y la demanda en el mercado de trabajo.
- > Fomentar la formación y capacitación laborales vinculadas a los procesos productivos y de servicios, como un mecanismo de mejoramiento de la empleabilidad y de la productividad laboral.
- > Proporcionar una formación que desarrolle capacidades para el trabajo, que permita la flexibilidad y favorezca la adaptación de sus beneficiarios a diferentes situaciones laborales.

Por otra parte, hay disposiciones generales que se aplican a todas las Modalidades Formativas, que son mencionadas antes de pasar a desarrollar a profundidad cada una de dichas modalidades; así, se tiene que:

- > Todas las Modalidades Formativas laborales se sujetan a una regla común, según la cual “todo empleador puede tener una Modalidad Formativa con un beneficiario, siempre y cuando la empresa se encuentre sujeta al régimen de la actividad privada”.

La Ley 28518 define las Modalidades Formativas laborales como “tipos especiales de convenios que relacionan el aprendizaje teórico y práctico mediante el desempeño de tareas programadas de capacitación y formación profesional” (Perú. Congreso de la República 2005) y las establece taxativamente (cuadro 46).

CUADRO 46. Tipos de modalidades formativas: Diferencias, características y requisitos (2009)

Tema	Aprendizaje en la empresa	Aprendizaje en el CFP	Práctica profesional	Práctica profesional	Práctica profesional	Capacitación laboral juvenil	Pasantía	Actualización para la reinserción laboral
Edad	Más de 14 años	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Entre 16 y 23 años	Si es empresa, 14 años a más	Entre 45 y 65 años
Requisitos	Estudios primarios completos	Estudios superiores	Estudios superiores	Que el centro de formación profesional o universidad presente al egresado a la empresa (emisión de carta de presentación)	Que el joven no haya concluido o haya interrumpido su formación básica o, si la ha concluido, que no siga estudios superiores.	1. Que el joven no haya concluido o haya interrumpido su formación básica o, si la ha concluido, que no siga estudios superiores. 2. Que la empresa cuente previamente con un programa de Capacitación Laboral Juvenil.* 3. Que la capacitación sea impartida preferentemente en el centro de trabajo. 4. Que la empresa presente en el último trimestre del año el programa anual de capacitación laboral a la AAT para su registro.	1. Pasantía en la empresa: de los últimos años de secundaria que por razones formativas y curriculares requieran realizar una pasantía. 2. Pasantía de docentes y catedráticos: ser docente o catedrático.	Beneficiario 1. Desempleo prolongado mayor de 12 meses consecutivos. 2. Haber sido trabajador, acreditar con certificado de trabajo, boleta de pago o contrato. 3. No haber tenido ningún vínculo anterior con la empresa, salvo que haya pasado al menos un año. 4. Que no tenga negocios (formales o no), así hayan laborado antes como independientes. 5. Que no haya presión por la empresa para que trabajadores en actividad accedan a ella.

												Formación
												6. Ser impartido en el centro de trabajo.
												7. Que exista un plan de entrenamiento y actualización previamente definido con el beneficiario en un plazo de 15 días calendario y sea puesto a conocimiento de la AAT.
												8. La labor debe estar de preferencia relacionada con la experiencia y calificaciones del beneficiario.
Partes	El centro de formación profesional, el aprendizaje y una empresa patrocinadora	Empresa, personas en formación y un centro de formación profesional.	La empresa, practicante, estudiante y el centro de formación profesional.	Entre la empresa y quien egresa de un centro de formación profesional o universidad.	Entre joven en formación y la empresa.	Entre la empresa, el beneficiario o estudiante/docente o catedrático y el centro de formación profesional.	Entre la empresa y el contratado.					
Plazo	La extensión del proceso formativo	Proporcional a la duración de la formación y al nivel de la calificación de la ocupación.	Tiempo de duración de la formación o calificación de la ocupación.	Máximo por 12 meses salvo que exista un plazo mayor.	No mayor a 12 meses programables por una poca calificación; y no mayor de 24 meses, para labores de mayor calificación y responsabilidad.	No superior a tres meses.	No más de 12 meses prorrogables por otro periodo igual cuando esté previsto en el plan y solo se puede acceder a esta modalidad una vez.					

* Según el artículo 18° de la Ley de Modalidades Formativas; durante el último trimestre de su ejercicio fiscal, la empresa debe presentar a la Autoridad Administrativa de Trabajo su Programa Anual de Capacitación Laboral Juvenil, elaborado de acuerdo con esta ley, para su registro. Lo mismo rige para los programas extraordinarios que la empresa pudiera diseñar para atender a sus necesidades de ampliación de mercado o expansión.

Leyenda: AAT, Autoridad Administrativa de Trabajo; CFP, Centro de Formación Profesional.

Fuente: Toyama, op. cit., 2008.

Ninguna de las modalidades enunciadas en el cuadro anterior tiene naturaleza laboral: solo se reconoce su naturaleza formativa, pues se centran en la formación y la capacitación. Dichas modalidades han sido estructuradas en torno a la conciliación entre la educación y la actividad productiva empresarial, entre los sistemas educativo y laboral; en suma, buscando la adecuación entre la teoría y la práctica (Valdés Val-Ré 1994: 115).

El cuadro 47 presenta la normativa sobre cada una de las Modalidades de Formación Profesional.

CUADRO 47. Marco normativo del aprendizaje

Marco normativo	Publicación	Registro
Ley 28518	24-5-2005	Ley sobre Modalidades Formativas Laborales.
DS 007-2005-TR	19-9-2005	Reglamento de la Ley 28518, Ley sobre Modalidades Formativas Laborales.
RM 069-2007-TR y su modificación, RM 142-2007-TR	17-3-2007	Dictan disposiciones complementarias para el registro de planes y programas, y aprueban modelos y formatos sobre Modalidades Formativas Laborales.
RM 142-2007-TR	24-5-2007	Modifican modelos de Convenios de Modalidades Formativas Laborales que fueron aprobados por la Resolución Ministerial 069-2007-TR.
RM307-2008-TR	1-10-2008	Aprueban listado de ocupaciones básicas y operativas-Modalidad Formativa Laboral de Capacitación Laboral Juvenil.

Fuente: Síntesis de la legislación laboral. Lima: AELE, 2009.

Se explica con más detalle cada una de las Modalidades de Formación.

a) **Aprendizaje**

El aprendizaje es una Modalidad que se caracteriza por realizar parte del proceso formativo en las unidades productivas de las empresas, previa formación inicial y complementación en un Centro de Formación Profesional autorizado para desarrollar la actividad de Formación Profesional (Perú. Congreso de la República 2005).

La finalidad de esta modalidad es complementar la formación específica adquirida en el Centro de Formación Profesional, con el objeto de consolidar el desarrollo de habilidades sociales y personales relacionadas con el ámbito de trabajo. Para llevarla a cabo se establece un acuerdo de voluntades, responsabilidades y obligaciones celebrado entre la empresa, el Centro de Formación Profesional y el aprendiz. Existen dos Modalidades de aprendizaje: con predominio en la empresa y con predominio en el Centro de Formación Profesional. En el primer caso, la formación profesional se adquiere predominantemente por la efectiva prestación de servicios en las instalaciones de la empresa; ejemplo de esto son los estudiantes del SENATI. Los estudios son de carácter técnico, centralmente; un oficio, un arte (Toyama 2008: 114). Por otra parte, el plazo de vigencia de esta modalidad es el tiempo que dura la extensión del proceso formativo.

En el caso de Lima y Callao, el aprendiz debe inscribirse en el Registro de Contratos y Convenios que aparece en la página web del MTPE, dentro de los quince días contabilizados desde la fecha de suscripción; en las demás ciudades del país, el registro debe realizarse ante la Autoridad Administrativa de Trabajo correspondiente, donde el joven realiza su formación. A su vez, corresponde a cada sector autorizar expresamente al Centro de Formación Profesional el desarrollo de la modalidad formativa. El tiempo de duración del convenio dependerá de la extensión del proceso formativo; asimismo, debe certificarse que el aprendiz tenga más de 14 años y que la jornada no exceda las 8 horas diarias o 48 semanales.

La otra Modalidad de aprendizaje, con predominio en el Centro de Formación Profesional, está dirigida exclusivamente a aquellos estudiantes que cursan estudios superiores. “Permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos, habilidades y aptitudes mediante el desempeño de una situación real de trabajo” (Grupo AELE 2009: 64). Esto se efectúa mediante la suscripción de un convenio entre la empresa, la persona en formación y el Centro de Formación Profesional.

b) Prácticas profesionales

Corresponde a la modalidad que busca consolidar los aprendizajes adquiridos a lo largo de la Formación Profesional, y ejercitar su desempeño en una situación real de trabajo. En otras palabras, esta Modalidad busca poner en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas. Por tanto, supone que la persona contratada ha realizado previamente estudios en un centro educativo. El tiempo de duración de la práctica más breve no será mayor de doce meses, a excepción de que el Centro de Formación Profesional o Universidad, en su reglamento o norma similar, determine una extensión mayor, dado que se orienta al cumplimiento de los requisitos que permiten al practicante obtener el título profesional (cuadro 48).

CUADRO 48. Diferencias entre prácticas profesionales y preprofesionales

Rubros	Prácticas preprofesionales	Prácticas profesionales
Finalidad	El estudiante en formación aplica conocimientos teóricos en la empresa.	El egresado consolida su Formación Profesional y se ejercita en su profesión.
Beneficiario	Solo puede ser estudiante (grado superior), sea nacional o extranjero.	Solo puede ser egresado (nacional o extranjero). No puede ser estudiante ni titulado.
Participantes	Participa el centro de estudios, la empresa y el practicante.	Participa la empresa y el practicante, mas no el centro de estudios.
Duración máxima	Mientras estudia, no hay plazo máximo.	Doce meses máximo, salvo que el centro de estudios establezca un plazo mayor.
Jornada máxima	6 horas diarias o 30 semanales.	8 horas diarias o 48 semanales.

Fuente: Toyama, (2008).

c) Capacitación laboral juvenil

Esta modalidad se dirige a jóvenes de entre 16 y 23 años, con las siguientes características: no han culminado la Educación Básica; la han interrumpido; la han terminado, pero no se encuentran siguiendo estudios de nivel superior (técnicos o universitarios). Su propósito es brindarles conocimientos teóricos y prácticos para incorporarse a una actividad económica cualquiera. Así, estos jóvenes pueden adquirir conocimientos para dos tipos de desempeño (Grupo AELE 2009: 64):

- > Ocupaciones básicas, de poca calificación, de poca o ninguna complejidad, asociadas a niveles de menor responsabilidad en el ejercicio de la ocupación. En este caso, el tiempo de duración del convenio es de seis meses, prorrogables por un período similar; el período de capacitación laboral intermitente, como el prorrogable, no puede exceder a los doce meses en total.
- > Ocupaciones operativas que requieren mayor calificación y, por ende, son de mayor complejidad y conllevan mayores niveles de responsabilidad. Para este caso, el plazo no será mayor de 24 meses en total, tanto para los períodos de capacitación laboral intermitente como para los prorrogables.

Asimismo, según el artículo 17.º de la Ley de Modalidades Formativas, el número de beneficiarios en capacitación laboral juvenil no puede exceder el 20% del total de personal del área u ocupación específica, ni el 20% del total de trabajadores de la empresa con vinculación laboral directa. Dicho límite puede incrementarse en un 10%, siempre y cuando este último porcentaje esté compuesto exclusivamente por jóvenes con discapacidad, así como por jóvenes madres con responsabilidades familiares.

d) Pasantía

Esta Modalidad formativa busca que se refuerce la capacitación laboral adquirida y se inicien, desarrollen o mejoren las habilidades sociales y personales referidas al ámbito laboral. Existen dos tipos de pasantía (Grupo AELE 2009: 72):

d.1 Pasantía con predominio en la empresa

Se caracteriza porque las unidades productivas de la empresa buscan relacionar al beneficiario con el mundo del trabajo y con las dinámicas de los procesos productivos de bienes y servicios. Para efectuar esta Modalidad, debe suscribirse un convenio entre la empresa patrocinadora, el aprendiz (con estudios primarios concluidos y no menor de 14 años) y el Centro de Formación Profesional o Centro Educativo facultado para implementarla. Asimismo, el tiempo máximo de duración de este convenio es de tres meses.

Para los estudiantes de Educación Secundaria, la jornada fluctúa entre las dos y las cuatro horas diarias, de dos a tres veces por semana, y por un período no mayor de los dos meses en las unidades productivas. Por su parte, para el beneficiario, Centro de Formación, CETPRO y CENFORP no se puede superar las 8 horas diarias (o 48 semanales).

d.2 Pasantía de docentes y catedráticos

Este tipo de pasantía vincula a los docentes y catedráticos del sistema de formación profesional con los cambios económicos, tecnológicos y organizacionales, con el fin de que puedan introducirse nuevos contenidos y procedimientos de enseñanza. Al igual que en la anterior pasantía, debe suscribirse un convenio entre la empresa, personas con formación y Centro de Formación Profesional. El tiempo máximo de duración de este convenio es de tres meses. Respecto de la jornada, no podrá superar las 8 horas diarias o 48 horas semanales.

e) [Actualización para la reinserción laboral](#)

La Modalidad de reinserción laboral busca mejorar la empleabilidad, así como la reinserción de trabajadores que se encuentran no ocupados (desempleados en el sector público o privado); tienen entre 45 y 65 años de edad; se encuentran en situación de desempleo prolongado (más de doce meses ininterrumpidos); se han desempeñado como trabajadores,

empleados u obreros. Al igual que las demás modalidades formativas, ésta representa un menor costo laboral, ya que la empresa no está obligada a otorgar beneficios laborales, a diferencia de lo que ocurre con un trabajador dependiente.

Cabe resaltar que existe un límite para la contratación bajo esta Modalidad. Así lo plantea el artículo 32.º de la Ley de Modalidades Formativas: el número de beneficiarios no puede ser superior al 20% del total del personal del área u ocupación específica en la cual se prestarán los servicios, ni al 10% del total de trabajadores de la empresa. Dicho límite puede incrementarse en un 10%, siempre y cuando este último porcentaje esté compuesto exclusivamente por beneficiarios con discapacidad. En el caso de empresas que cuenten con más de tres y menos de diez trabajadores, solo se puede suscribir un convenio con un adulto bajo esta modalidad. Por tanto, como señala Toyama, existe una doble limitación (2008: 114):

- > Respecto del total de personal del área específica en materia del convenio: 20% como máximo, no sujeto a excepción.
- > Respecto del total del personal dependiente de la empresa: 10%.

Con relación a estos dos porcentajes, la Ley admite una salvedad: se puede incrementar el límite en un 10% adicional si los beneficiarios son personas con discapacidad, como ya ha sido señalado.

– **Consideraciones finales sobre las modalidades formativas**

A continuación se analiza, a modo de ilustración, la diferencia entre los beneficios que reciben las personas que están bajo contrato de trabajo y aquellas que están sujetas a alguna de las modalidades formativas. Esto ocurre porque estas modalidades no revisten un tipo de relación laboral que genere una serie de compromisos para el empleador; los beneficios que se brinda a los que están bajo cualquier Modalidad formativa son menores, dado que se privilegia el aspecto formativo —o sea el aprendizaje—, conforme se puede apreciar en el cuadro 49.

CUADRO 49. Diferencias entre los beneficios de un contrato de trabajo y las modalidades formativas

Beneficio	Contrato de trabajo	Modalidades formativas
Ingreso mínimo mensual	S/. 550,00; si la jornada es menor, proporcional	S/.550; si jornada es menor, proporcional (reinserción laboral: S/.1 100 y pasantes tienen régimen especial)
Jornada máxima	8 horas diarias o 48 horas semanales	8 horas diarias o 48 horas semanales (prácticas preprofesionales: 6 horas diarias o 30 semanales). Pasantías: régimen especial
Vacaciones	30 días	15 días, no hay truncas
Descanso semanal	Sí	Sí
Feridos	Descanso remunerado	Descanso subvencionado
Gratificaciones/ subvenciones	Una remuneración mensual por semestre	Media subvención mensual por semestre, no hay truncas
CTS	1,17 de remuneración mensual por año	No
Asignación familiar	10% de la remuneración mínima vital	No
Participación en la utilidades	Sí, según porcentajes (depende del tipo de empresa)	No
Indemnización por despido	1,5 remuneraciones por año (tope 12)	No
Seguro de vida ley	Prima pagada a compañía de seguros	No
EsSalud	9% de remuneración mensual	Seguro contra enfermedades y accidentes: EsSalud o EPS
Seguro de riesgo y seguridad y salud	Sí	Sí
AFP/ONP	Obligatorio	Facultativo
Retención del impuesto a la renta	Sí, si es mayor de 7 UIT anuales	No

Fuente: Toyama, (2008).

– **Comisión de Formación del Consejo Nacional de Trabajo y Promoción del Empleo**

Según lo establece el artículo 13.º de la Ley 27711 (Perú. Congreso de la República 2002), Ley del MTPE, modificado por la Ley 28318,²⁸ el Consejo Nacional de Trabajo y Promoción del Empleo (CNTPE) es un órgano consultivo del MTPT, que constituye el escenario natural de diálogo sociolaboral de conformación tripartita. En efecto, está integrado por el sector trabajador —a través de las organizaciones sindicales—, como por ejemplo la Confederación General de Trabajadores del Perú, la Central Unitaria de Trabajadores del Perú, entre otras; por el sector Gobierno, con los funcionarios de Gobierno del más alto nivel, como el MTPE y representantes del MINEDU; por el sector empleador, representado por diversas asociaciones privadas, como la Cámara de Comercio de Lima, la Sociedad Nacional de Industria, entre otras; y, finalmente, por representantes de las organizaciones sociales vinculadas al sector Trabajo (Perú. MTPE 2011).

El CNTPE tiene como objetivo promover la discusión y concertación de políticas en materia de trabajo, promoción del empleo y protección social, para el desarrollo nacional y regional; además, según su Reglamento Interno de Organización y Funciones, tiene competencia para participar en la regulación de la remuneración mínima. En suma, busca la promoción del empleo, la competitividad de la empresa y el reconocimiento de los derechos de los trabajadores. Así, se configura como un espacio vital y político, en el que se discuten y conciertan políticas en materia laboral (Perú. MTPE 2011).

Cabe resaltar que la formulación de su misión y visión (cuadro 50) responde a la recomendación que hizo la OIT en el año 2005, cuando se elaboró un documento de trabajo sobre el “Diagnóstico y propuesta de fortalecimiento del CNTPE”, en el marco del Proyecto “Fortalecimiento de los Mecanismos Institucionales para el Diálogo Social” (Perú. CNTPE 2007).

²⁸ Esta Ley modifica la conformación del CNTPE, ya que establece la obligación de incluir a representantes de la pequeña y microempresa (Perú. Congreso de la República 2004b).

CUADRO 50. CNTPE: Lineamientos para el accionar institucional, 2007-2011

Visión	Misión
Consolidar el CNTPE como la única institución tripartita de diálogo social, de carácter autónomo, cuya opinión sea requerida en forma obligatoria en materia de trabajo, empleo, formación y seguridad social, abierta a la participación de otros actores representativos del tripartismo.	Es un órgano tripartito de diálogo social e institucionalidad creciente, mediante el respeto y reconocimiento entre sus partes, y una eficiente gestión de sus acciones y objetivos, contribuye permanentemente a la generación y mantenimiento de políticas estables en materias de trabajo, empleo, formación y seguridad social.

Fuente: MTPE. CNTPE, 2007-2011.

Dichos lineamientos forman parte del Plan Estratégico del Consejo, que reúne un conjunto de objetivos estratégicos orientados a alcanzar la visión que tiene el CNTPE sobre sí mismo y, a su vez, a permitir que la organización desarrolle de forma eficiente su quehacer. A continuación se analizan las líneas de acción estratégica y los objetivos estratégicos (cuadro 51).

CUADRO 51. CNTPE: Lineamientos y objetivos, 2007-2011

Líneas de acción estratégica	Objetivos estratégicos
Generación y mantenimiento de políticas estables	<ul style="list-style-type: none"> • Generar y mantener políticas estables. • Realizar el seguimiento de actividades relacionadas al CNTPE.
Fortalecimiento institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar la imagen del CNTPE. • Elaborar y proponer modificaciones normativas adecuadas que sustenten y permitan una mayor autonomía funcional del Consejo. • Reforzar la capacidad de propuesta del Consejo. • Mejorar el desempeño del CNTPE. • Garantizar la representatividad del CNTPE.

>>

>>

	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendar a los gremios mecanismos de renovación que permitan continuidad. • Implementar sistemas de monitoreo y evaluación de las acciones del Consejo.
Participación en el diálogo social	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en foros internacionales. • Contar con eventos periódicos de motivación para el fortalecimiento del diálogo social. • Facilitar una mayor participación de los miembros del Consejo en eventos que permitan el intercambio con otras experiencias de diálogo social a nivel global. • Impulsar la participación de los Consejos Regionales en las experiencias del Consejo y viceversa. • Adoptar acciones y configurar una red de instituciones de diálogo social de ámbito regional, nacional y hemisférico.

Fuente: Consejo Nacional de Trabajo y Promoción del Empleo.

Finalmente, para llevar a cabo estos lineamientos y estar en condiciones de actualizarlos permanentemente, el CNTPE se organiza en comisiones, encargadas de desarrollar funciones específicas relacionadas con las políticas de materia laboral. En lo que sigue, se presenta un breve análisis de la Comisión de Formación Profesional y sus avances.

– **Comisión de Formación Profesional: Avances**

Son comisiones permanentes dentro del CNTPE: la Comisión de Trabajo, la Comisión de Empleo, la Comisión de Seguridad Social y la Comisión de Formación Profesional. A esta última, “le corresponde el análisis del mercado de trabajo y su correspondencia con la formación y capacitación de los trabajadores, para la empleabilidad y la mejora de la competitividad empresarial” (Perú. CNTPE 2006). Así, el objetivo de la Comisión de Formación Profesional y Capacitación para el Trabajo, en el marco del Consejo Nacional de Trabajo y Promoción Social, durante los años que viene funcionando, fue “crear un espacio para el establecimiento

del diálogo social en torno a los temas relacionados a la Formación Profesional en el Perú, buscando la concertación en torno a documentos específicos” (Tostes Vieira, Villavicencio Ríos y Cortes 2004: 64). Como mencionan Martín y Tostes, “la Formación Profesional es una cuestión cada vez más relevante en los procesos de concertación y participación social, como una temática de interés común que permite aunar los esfuerzos de los diversos agentes sociales [...]” (Martín Urbano y Tostes Vieira 2002).

La Comisión de Formación Profesional ha obtenido importantes avances en la producción constante de información para la mejor toma de decisiones y otras acciones, entre las que cabe resaltar la implementación progresiva de la Red de OSEL; esta herramienta permite un mejor estudio sobre la adecuación profesional y, por lo tanto, el desarrollo de políticas para establecer una eficiente correspondencia entre los mercados formativo y el laboral. De esta manera, mejorarán la competitividad en nuestro país y la calidad de vida para los ciudadanos, que son el fin último de las diversas políticas del Estado.

– **Marco normativo de la certificación de competencias laborales desde el INDECOPI**

La Norma Técnica Peruana ISO/IEC 17024:2004, sobre la evaluación de la conformidad y los requisitos generales para los organismos que realizan la certificación de las personas, presenta como antecedente a la ISO/IEC 17024:2003 (*Conformity Assessment. General Requirements for Bodies Operating Certification for Persons*). Tiene como finalidad lograr y promover un marco de referencia, aceptado globalmente, para los organismos que realizan la certificación de las personas. En términos generales, se busca que los procesos de evaluación tengan una subsecuente vigilancia y reevaluaciones periódicas de las competencias de las personas certificadas. Así, la función característica del organismo de certificación de personal es llevar a cabo un examen que utilice criterios objetivos para evaluar la competencia y para la calificación.

En tal sentido, esta norma busca ser la base para el reconocimiento de los organismos de certificación y sus esquemas de certificación, con el fin de facilitar su aceptación en los ámbitos nacional e internacional. Para ello, es necesario que los organismos que operen tales esquemas trabajen de forma coherente, comparable y confiable. En las siguientes líneas se analizan los alcances de la norma; los requisitos para los organismos de certificación; los requisitos para las personas empleadas o contratadas por organismos de certificación; y, finalmente, los procesos de certificación.

Esta norma “establece requisitos para un organismo que certifica personas frente a requisitos específicos, incluido el desarrollo y mantenimiento de un esquema de certificación para personas” (Perú. INDECOPI 2004: 19). En primer lugar, “las políticas y los procedimientos del organismo de certificación y su administración deben de estar relacionados con los criterios establecidos para la certificación pretendida, deben de ser imparciales y equitativos para todos los candidatos, y deben cumplir toda la reglamentación y los requisitos legales aplicables” (Perú. INDECOPI 2004: 4).

Además, la norma debe definir sus políticas y procedimientos para otorgar, mantener, renovar, ampliar y reducir el alcance de la certificación deseada, y suspenderla o retirarla. Esto implica, también, que el organismo debe limitar sus requisitos, evaluación y decisión sobre la certificación, a aquellos temas específicamente relacionados con el alcance de la certificación. En esta misma línea, el organismo debe delimitar las políticas y procedimientos para la resolución de apelaciones y quejas recibidas de los aspirantes, candidatos, personas certificadas y sus empleadores, así como las políticas para el desempeño de personas certificadas.

En segundo término, la norma establece que la estructura que el organismo adopte debe ser confiable en relación con su competencia, su imparcialidad y la integridad de las partes interesadas; en otras palabras, debe asegurar que las actividades de los organismos relacionados con él no logren comprometer la

confidencialidad e imparcialidad de su certificación. Por tanto, es necesario ser independiente e imparcial en relación con sus aspirantes, candidatos y personas certificadas. Asimismo, se requiere ser responsable de la implementación de sus políticas y procedimientos, de su manejo financiero y de tener los documentos que lo constituyan como una entidad legal.

En tercer lugar, el organismo de certificación debe designar un comité del esquema de certificación, que será responsable de su desarrollo y mantenimiento, de acuerdo con el tipo de certificación que se realizará.

El cuarto aspecto se relaciona con el aseguramiento de la imparcialidad, pues la norma establece que “el organismo de certificación no debe ofrecer ni proveer formación, ni ayudar a otros en la preparación de tales servicios, salvo que [...] demuestre cómo la formación es independiente de la evaluación y certificación de personas” (Perú INDECOPI 2004: 4).

En quinto lugar, los organismos de certificación deben definir los métodos y mecanismos por utilizar para evaluar la competencia de los candidatos y, además, establecer políticas y procedimientos apropiados para el desarrollo inicial y el mantenimiento continuo de dichos métodos y mecanismos. Éstos necesitan ser revisados y validados por el comité de esquema. Cabe resaltar que la norma establece que “no se debe restringir la certificación basándose en condiciones financieras excesivas o que limiten, tal como ser miembros de una asociación o grupo” (Perú. INDECOPI 2004: 7). En tal sentido, se requiere que los exámenes sean justos, válidos y confiables, y se “debe definir una metodología y procedimientos apropiados [...] para reafirmar, al menos una vez por año, la equidad, validez, confiabilidad y el desempeño general de cada examen y corregir las deficiencias identificadas” (Perú. INDECOPI 2004: 7).

En sexto lugar, y en relación con el tema de la subcontratación, la norma establece que cuando un organismo opta por contratar a otro, o a una persona externa, para algún trabajo vinculado al proceso de certificación, como el caso de los exámenes, se debe establecer un convenio documentado, que incluya la confidencialidad y

evite conflictos de interés; asimismo, la norma recalca que no se debe subcontratar la decisión sobre la certificación.

Para que este proceso de subcontratación sea adecuado, se establece que el organismo de certificación debe asumir la total responsabilidad por el trabajo subcontratado; asegurarse de que el subcontratado sea competente y no esté involucrado con la formación y el mantenimiento de la certificación de las personas; y mantener una lista de sus subcontratistas y evaluar su desempeño.

Por último, respecto del tema de los registros y la confidencialidad, la norma establece, por un lado, que el organismo de certificación necesita contar con un sistema de registro apropiado para confirmar el estado de una persona certificada. Se requiere que tales registros demuestren que el proceso de certificación se ha realizado de forma eficaz y con imparcialidad. Por otro lado, se establece que el organismo debe mantener confidencialidad respecto de toda la información obtenida en el proceso de sus actividades. Así, por ejemplo, “cuando el organismo de certificación esté obligado por ley a dar a conocer dicha información, la organización o individuo a quien le concierne debe ser informado de antemano sobre qué información se va a proporcionar” (Perú. INDECOPI 2004: 9).

– **Requisitos para las personas empleadas o contratadas en los organismos de certificación**

Las personas empleadas, involucradas en cualquier aspecto de las actividades de certificación, deben poseer educación, experiencia y pericia apropiadas que satisfagan los criterios de competencia para las tareas definidas. En tal sentido, se requiere que estén formadas para sus responsabilidades específicas. Asimismo, es necesario comprometerlas a guardar confidencialidad sobre los procesos y, para asegurarse de la imparcialidad, deben declarar cualquier vínculo con las personas que van a ser examinadas.

Por su parte, los examinadores que se asignan para un examen o parte de él, reunirán algunos requisitos: estar familiarizados con el esquema de certificación;

conocer los métodos pertinentes para evaluar; tener la competencia en el campo que se va a examinar; ser capaces de comunicarse fluidamente y de hacer juicios imparciales y no discriminatorios.

– **Procesos de certificación**

Por un lado, respecto de la solicitud, la norma establece que el organismo de certificación debe proporcionar una descripción detallada y vigente del proceso de certificación que corresponde a cada esquema de certificación, luego de lo cual es necesario asegurarse de que el aspirante complete y firme dicha solicitud, en la que acepta cumplir los requisitos y proporcionar la información necesaria para el proceso. Por otro lado, para la evaluación, el organismo debe asegurarse de tener la capacidad requerida para proveer la certificación, a partir de lo que puede planificar y estructurar los exámenes para verificar, de forma sistemática, las competencias del candidato; pueden usarse variedad de instrumentos: escritos, orales, prácticos, de observación, entre otros.

Además, la decisión de certificación de un candidato debe ser tomada únicamente por el organismo competente, que se basará en la información reunida durante el proceso. Esta decisión necesita ser imparcial, por lo que se requiere que quienes la tomen no hayan participado en las evaluaciones. Así, los organismos deben proporcionar un certificado, ya sea en forma de carta, tarjeta u otro medio, que debe consignar, entre otros datos, los alcances, las condiciones de vigencia y las limitaciones, así como la entrada en vigor y la fecha de vencimiento del documento.

También es necesario mencionar que se prevé una renovación de la certificación, es decir, que el organismo competente debe establecer los requisitos para la renovación de tal condición, para asegurarse de que la persona certificada continúa cumpliéndolos. Así se ha concluido con la revisión de la normatividad sobre la temática de formación y certificación en el Perú.

BIBLIOGRAFÍA

ABDALA, Ernesto

- 2005 "Nuevas soluciones para un viejo problema: modelos de capacitación para el empleo de jóvenes: aprendizajes en América Latina". En ABDALA, Ernesto, Claudia JACINTO y Alejandra SOLLA (coordinadores). *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo: CINTERFOR. pp. 185-214. Consulta: 15 de febrero del 2011. <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/inclus/index.htm>>

ALCÁZAR, Lorena

- 2008 *Agenda pendiente de reformas en el Perú*. Lima: CONFIEP; APOYO; CIPE. Lima: Consulta: 15 de marzo del 2011. <http://confiep.org.pe/facipub/upload/publicaciones/1/1524/4_agenda_pendiente_en_educacion.pdf>

ASOCIACIÓN CHIRA. CENTRO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BINACIONAL (CFPB)

- 2010 *Institucionalidad, formación técnica, sostenibilidad y aporte al desarrollo regional*. Mallares.

BANCO MUNDIAL

- 2003 *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo*. Washington: El Banco; México: Alfaomega.

BRIASCO, Irma

- 2010 "Trends in Technical and Vocational Education and Training in Latin America". En JACINTO Claudia (editora). *Recent Trends in Technical Education in Latin America*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE), pp. 42-76.

BUGA, Cybele y Martin MORENO

2001 *¿Existe subempleo profesional en el Perú urbano?* Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES); Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

CASTELLS, Manuel

1998 *La era de la información: economía, sociedad y cultura.* Madrid: Alianza, [reimp.] 1997.

CASTRO, Jorge

1999 *¿Qué es formación profesional?* 2.^a ed. Lima.

CENTRO DE SERVICIOS PARA LA CAPACITACIÓN LABORAL Y EL DESARROLLO (CAPLAB)

2004 *La formación técnica para el trabajo productivo y competitivo en el Perú: estudio de base.* Lima: Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales (ITACAB); El Centro.

CENTRO DE SERVICIOS PARA LA CAPACITACIÓN LABORAL Y EL DESARROLLO (CAPLAB) y AGENCIA DE COOPERACIÓN SUIZA PARA EL DESARROLLO (COSUDE)

2000 *Plan de la Fase de Ampliación.* Lima.

CENTRO INTERAMERICANO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN SOBRE FORMACIÓN PROFESIONAL (CINTERFOR)

2010 *Programas de capacitación y empleo de jóvenes en América Latina* [página web]. Consulta: 25 de febrero del 2011. <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/poldev/vi.htm>>

2006 *Calidad, pertinencia y equidad: un enfoque integrado de la formación profesional.* Montevideo: CINTERFOR. Consulta: 16 de febrero del 2011. <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/caper_eq/index.htm>

2001 *Formación para el trabajo decente.* Montevideo: CINTERFOR. 114 p. Consulta: 15 de febrero del 2011. <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/f_td/pdf/trabdec.pdf>

- 2000 "Empleo y capacitación laboral de jóvenes en América Latina". En *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional: capacitación laboral de jóvenes*. Montevideo, número 150, pp. 9-42.
- 1997 *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Montevideo: CINTERFOR.
- 1996 *Formación y trabajo: de ayer para mañana*. Montevideo: CINTERFOR. Consulta: 15 de febrero del 2011. <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/1/pdf/papeles1.pdf>>

CHACALTANA, Juan

- 2001 "Reforma en la contratación y despido en el Perú de los 90: lecciones y perspectivas". *Economía*. Lima, volumen 24, número 48, pp. 133-151.

CHACALTANA Juan y Norberto E. GARCÍA

- 2002 *Estabilidad laboral, capacitación y productividad*. Lima: Red de Políticas de Empleo (CIES).

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL)

- 2009 *Panorama social de América Latina 2009*. Santiago: La Comisión.
- 2008 *Panorama social de América Latina 2008*. Santiago: La Comisión.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) y OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OREALC)

- 1992 *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: La Comisión.

COMISIÓN EUROPEA. PROGRAMA DE APOYO A LA SEGURIDAD ALIMENTARIA (PASA)

- 2005 *Taller de análisis y evaluación de las experiencias en la primera década de los programas de apoyo a la seguridad alimentaria en la Región Andina: memoria del taller*. Quito: La Comisión.

CONFERENCIA INTERNACIONAL DEL TRABAJO

- 2008 *Resolución sobre las habilidades para mejorar la productividad, el aumento del empleo y el desarrollo* (97 : 27 mayo-13 junio 2008 : Ginebra).
- 2004 *Recomendación 195: Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente* (92 : 17 junio 2004 : Ginebra).
- 2000a *Quinto punto del orden del día: La formación para el empleo: la inserción social, la productividad y el empleo de los jóvenes: formación y desarrollo de los recursos humanos: orientación y formación profesionales* (88 : 30 mayo-15 junio 2000 : Ginebra).
- 2000b *Resolución sobre la formación y el desarrollo de los recursos humanos* (88 : 30 mayo-15 junio 2000 : Ginebra).
- 1989 *Convenio 169: sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes* (76 : 7 junio 1989 : Ginebra).
- 1975a *Recomendación 150: recomendación sobre la orientación profesional y la formación profesional en el desarrollo de los recursos humanos* (60 : 4 junio 1975 : Ginebra).
- 1975b *Convenio 142: Convenio sobre el convenio de los recursos humanos* (60 : 4 junio 1975 : Ginebra).
- 1970 *Recomendación 137: Recomendación sobre la formación profesional de la gente de mar* (55 : 14 octubre : Ginebra).
- 1966 *Recomendación 126: Recomendación sobre la formación profesional de pescadores* (50 : 1 junio 1966 : Ginebra).
- 1962 *Recomendación 117: Recomendación sobre la formación profesional* (47 : 27 junio 1962 : Ginebra).
- 1956 *Recomendación 101: Recomendación sobre la formación profesional en la agricultura* (39 : 6 junio 1956 : Ginebra).
- 1950 *Recomendación 88: Recomendación sobre la formación profesional de los adultos, con inclusión de los inválidos* (33 : 7 junio 1950 : Ginebra).
- 1946 *Recomendación 77: Recomendación sobre la organización de la formación profesional para el servicio en el mar* (28 : 6 junio 1946 : Ginebra).
- 1939a *Recomendación 60: Recomendación sobre el aprendizaje* (25 : 8 junio 1939 : Ginebra).

- 1939b *Recomendación 57: Recomendación sobre la formación profesional* (25 : 8 junio 1939 : Ginebra).
- 1937 *Recomendación 56: Recomendación sobre la enseñanza profesional: edificación* (23 : 3 junio 1937 : Ginebra).
- 1921 *Recomendación 15: Recomendación sobre la enseñanza técnica: agricultura* (15 : 25 octubre 1921 : Ginebra).

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS (5-9 marzo 1990 : Jomtien, Tailandia)

- 1990 *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París: UNESCO.

CUMBRE IBEROAMERICANA (XX : 3-4 dic. 2010 : Mar del Plata)

- 2010 *Declaración de Mar del Plata*. Consulta: 14 de febrero del 2011.
<<http://www.oei.es/declaraciondemardelplata.php>>

DE MOURA CASTRO, Claudio

- 2002 "Instructores obstinados versus economistas neoliberales: ¿sobrevivirá la formación a esta batalla?". En DE MOURA CASTRO, Claudio, K. SCHAACK y R. TIPPLET (editores). *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo: CINTERFOR, pp. 267-288.

DE MOURA CASTRO, Claudio y Aimée VERDISCO

- 2002 "Formación de jóvenes desempleados en América Latina". En DE MOURA CASTRO, Claudio, K. SCHAACK y R. TIPPLET (editores). *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo: CINTERFOR, pp. 179-216.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura

- 2003 *La caída del angelus novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA); Universidad Nacional de Colombia.

DELORS, Jacques

1996 *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO; Santillana. Consulta: 16 de febrero del 2011. <http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6bebccef-888c-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La_educacion.pdf>

DUCCI, María Angélica

1997 “El enfoque de la competencia laboral en la perspectiva internacional”. En *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo: CINTERFOR, pp. 15-26.

1983 *Formación profesional: vía de apertura*. Montevideo: CINTERFOR.

1979 *Proceso de la formación profesional en el desarrollo de América Latina: un esquema interpretativo*. Montevideo: CINTERFOR.

ERMIDA URIARTE, Oscar

2001 “Trabajo decente y formación profesional”. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional: trabajo decente y formación profesional*. Montevideo, número 151, pp. 9-26.

FE Y ALEGRÍA 57

2010a *Presentación* [página web]. Trujillo. Consulta: 25 de febrero del 2011. <<http://www.fya57cefop.edu.pe/presentacion.php>>

2010b *CEFOP La Libertad: Centro Experimental de Formación Profesional Público de Gestión Privada* [página web]. Trujillo. Consulta: 25 de febrero del 2011. <<http://www.fya57cefop.edu.pe/sedelalibertad.php>>

2010c *Infraestructura para el desarrollo conceptual; Infraestructura para el desarrollo del saber hacer* [página web]. Trujillo.

2009 *Nuevo modelo de gestión* [diapositivas]. Trujillo. Consulta: 25 de febrero del 2011. <http://www.fya57cefop.edu.pe/archivos/MODELO_CEFOP.pdf>

FLORES, Tomás

- 2010 "Normalización y certificación de las competencias laborales en el Perú" [diapositivas]. Documento presentado en el Seminario Internacional Capital Humano y Competitividad (IV : 20-22 abril 2010 : Lima).
- 2009 "Servicios ofrecidos por el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo" [diapositivas]. Documento presentado en el curso Economía Laboral de la Maestría de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social. Lima.

FORO VIRTUAL DE EMPLEO JUVENIL (2 : 30 junio-30 julio)

- 2009 *Formación profesional para la inserción laboral: módulo 2*. Consulta: <<http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/Modulo2foro2009.pdf>>

GINOCCHIO BALCÁZAR, Luis

- 2005 *Diagnóstico socio económico de la cuenca binacional Catamayo-Chira: tomo 21: documento de cuenca*. [Lima]: Proyecto Binacional Catamayo-Chira; Consorcio Los Ceibos.

GRUPO AELE

- 2009 *Síntesis de la legislación laboral*. Lima.

GRUPO DE TAREA NACIONAL (GTN)

- 2009 *Estudio prospectivo de la formación para el trabajo productivo y competitivo en el Perú al 2020: escenarios y marco de acción estratégico*. Lima: ITACAB; CAPLAB.

HAYA DE LA TORRE DE LA ROSA, Raúl

- 2005 *Estudios sobre la situación de la educación superior tecnológica en el Perú: informe final*. Lima. Consulta: 25 de febrero. <<http://www.oeiperu.org/documentos/FormacionHaya.pdf>>
- 2002 *Profesiones técnicas y empleo*. Lima: Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica en Perú (FORTEPE).

1998 *¿Qué estudiar?: profesiones técnicas en Lima*. Lima: Centro de Asesoría Laboral del Perú (CEDAL); Instituto Superior Tecnológico de Formación Laboral (INFOSTEL).

HAYA DE LA TORRE DE LA ROSA, Raúl y Cyntia TRIVEÑO

1999 *Situación laboral del egresado del IST SENCICO*. Lima.

HOYT, Kenneth B.

1974 *An Introduction to Career Education: a Policy Paper of the Office of Education*. Washington.

IRIGOIN, María y Fernando VARGAS

2002 "Certificación de competencias: del concepto a los sistemas". *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional: competencia laboral y valoración del aprendizaje*. Montevideo, número 152, pp. 75-88.

JACINTO, Claudia

2001 "Nueva institucionalidad en la formación para el trabajo de jóvenes en América Latina: alcances y límites de las nuevas estrategias". Ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. Consulta: 16 de febrero de 2011. <<http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/JACINTO.PDF>>

1999 *Programas de educación para jóvenes desfavorecidos: enfoques y tendencias en América Latina*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP).

JARAMILLO, Miguel, Hugo ÑOPO y Juan José DÍAZ

2007 "La investigación sobre el mercado laboral peruano: instituciones, capacitación y grupos desfavorecidos". En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: GRADE. pp. 235-283. Consulta: 17 de febrero del 2011. <<http://www.grade.org.pe/download/pubs/InvPolitDesarr-6.pdf>>

JARAMILLO, Miguel, Néstor VALDIVIA y Jorge VALENZUELA.

2007 *Skills Development Policies in Peru: the Role of National and International Actors: Final Report*. Lima. Consulta: 14 de febrero del 2011. <<http://www.norrag.org/wg/documents/country-studies/Final%20report%20FW.pdf>>

KING, Kenneth

2008 "Post-primary Education in Comparative Perspective: a View from the development agencies". En *Post-primary Education and Skills Development*. Paris: Working Group for the International Cooperation in Skills Development. Consulta: 16 de febrero del 2011. <<http://www.redetis.org.ar/media/document/wgparis.pdf>>

LÓPEZ, Martín

2009 "Desarrollo de Competencias Profesionales en el Instituto Superior Tecnológico Centro de Formación Profesional Binacional en la Cuenca del Río Catamayo Chira". En CASTRO, Rosario y otros. *Educación, modelos de desarrollo y formación de competencias*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

MÁRQUEZ, Gustavo

2002 *Capacitación de la fuerza laboral en América Latina: ¿Qué debe hacerse?* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

MARROQUÍN, Hugo

2004 *La formación técnica para el trabajo productivo y competitivo en el Perú: estudio de base*. Lima: ITACAB; CAPLAB.

MARTÍN URBANO, Pablo y Marta TOSTES VIEIRA.

2002 "La formación profesional y diálogo social: la experiencia de la Unión Europea". *Noticias de la Unión Europea*, número 215.

MERTENS, Leonard

1996 *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR.

MIDDLETON, John, Adrian ZIDERMAN y Arvil van ADAMS

1993 *Skills for Productivity: Vocational Education and Training in Developing Countries*. Washington: World Bank; New York: Oxford University.

MULDER, Martin

2007 "Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente". *Revista Europea de Formación Profesional*, número 40, pp. 5-21.

MUÑOZ CABREJO, Fanni

2006 "¿De qué políticas educativas hablamos en el Perú?: la incorporación del género en la educación". En *La construcción del género en las políticas públicas: perspectivas comparadas desde América Latina*. Lima: IEP, pp. 63-113.

MUÑOZ CABREJO, Fanni y Javier RODRÍGUEZ CUBA

2008 *Estudio de la situación actual de la educación técnica en el Perú*. Lima.

NOVICK, Marta, y otros

1998 *Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales: un análisis cualitativo en el sector metalmecánico argentino*. Montevideo: CINTERFOR.

OBSERVATORIO SOCIO ECONÓMICO LABORAL ICA (OSEL ICA)

2007 "¿Cuánto es la adecuación ocupacional en la ciudad de Ica?". *Boletín Socio Económico Laboral*. Ica, año 2, número 3, p. 1.

OBSERVATORIO SOCIO ECONÓMICO LABORAL LIMA SUR (OSEL LIMA SUR)

2008 "Adecuación entre la oferta formativa y la demanda laboral en Lima sur". *Boletín Socio Económico Laboral*. Lima, año 2, número 1, pp. 2-4.

OBSERVATORIO SOCIO ECONÓMICO LABORAL PIURA (OSEL PIURA)

2004 *Adecuación ocupacional de los profesionales en la ciudad de Piura*. Piura.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU)

1966 *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Consulta: 4 de abril del 2011. <<http://www2.ohchr.org/spanish/law/cesr.htm>>

1948 *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Consulta: 4 de abril del 2011. <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>>

PÉREZ ROMERO, Facundo

2010 *Asociación Chira: ayuda memoria*. Lima.

2009 *Matriz de factores de calidad en la formación técnica en el área rural en el Perú*. Lima.

PERÚ. ACUERDO NACIONAL

2002 *Acuerdo Nacional*. Lima. Consulta: 4 de abril del 2011. <<http://www.acuerdonacional.pe/publicaciones/politicasestado/castellano.pdf>>

PERÚ. CENTRO DE FORMACIÓN EN TURISMO (CENFOTUR)

2006 *Competencia laboral: recursos humanos para la calidad y competitividad del sector hotelero y turístico peruano*. Lima.

PERÚ. CONGRESO CONSTITUYENTE DOMOCRÁTICO (CCD)

1994 *Ley 26272. Ley del Sistema Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial*. 1 de enero.

1993 *Constitución Política del Perú*. 29 de diciembre.

PERÚ. CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2010 *Ley 29498. Ley de Promoción a la Inversión de Capital Humano*. 16 de enero.

2009a *Ley 29394. Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior*. 5 de agosto.

2009b *Ley 29381. Ley de Organización y Funciones del Ministerio de Trabajo y Promoción Social*. 16 de junio.

- 2006 *Ley 28740. Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.* 23 de mayo.
- 2005 *Ley 28518. Ley sobre Modalidades Formativas Laborales.* 24 de mayo.
- 2004a *Ley 28340. Ley del Sistema de Información de Educación para el Trabajo.* 19 de agosto.
- 2004b *Ley 28318. Ley que modifica el artículo 13º de la Ley 27711, Ley del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.* 5 de agosto.
- 2003 *Ley 28044. Ley General de Educación.* 28 de julio.
- 2002 *Ley 27711. Ley del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.* 30 de abril.

PERÚ. CONSEJO NACIONAL DE TRABAJO Y PROMOCIÓN DEL EMPLEO (CNTPE)

- 2007 *Plan Estratégico Institucional 2007-2011.* Lima: MTPE.
- 2006 *Consejo Nacional de Trabajo y Promoción del Empleo: cinco años de vida institucional 2011-2006.* Lima: MTPE.

PERÚ. INSTITUTO NACIONAL DE DEFENSA DE LA COMPETENCIA Y DE LA PROTECCIÓN DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL (INDECOPI)

- 2004 *Evaluación de la conformidad: requisitos generales para los organismos que realizan la certificación de las personas.* Lima.

PERÚ. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)

- 2009 *Encuesta de juventud, empleo y migración internacional: resultados definitivos.* Lima.

PERÚ. INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (IPEBA)

- 2010 *Capital humano y competitividad: seminario internacional sobre normalización y certificación de competencias laborales y profesionales (IV : 20-22 abril 2010 : Lima).* Lima: SINEACE.

PERÚ. MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS (MEF)

- 2004 *Decreto Supremo 179-2004-EF. Texto Único Ordenado de la Ley del Impuesto a la Renta.* 8 de diciembre.
- 2002 *Lineamientos básicos del Plan Estratégico Nacional 2002-2006.* Lima.

PERÚ. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MED)

- 2010a *Decreto Supremo 004-2010-ED. Reglamento de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior.* 26 de enero.
- 2010b *Resolución Ministerial 023-2010-ED. Plan de Adecuación de los actuales institutos y escuelas de educación superior a la Ley 29394.* 15 de febrero.
- 2008a *Resolución Directoral 0056-2008-ED. Normas para la implementación y funcionamiento del Sistema de Seguimiento de Egresados en los Institutos Superiores Tecnológicos Públicos que aplican el nuevo Diseño Curricular Básico de la Educación Superior Tecnológica.* 11 de marzo.
- 2008b *Resolución Directoral 0046-2008-ED. Normas para la aplicación del nuevo Diseño Curricular Básico de la Educación Superior Tecnológica, en los Institutos Superiores Tecnológicos autorizados.* 29 de febrero.
- 2008c *Resolución Ministerial 0441-2008-ED. Directiva para el desarrollo del año escolar en las instituciones educativas de Educación Básica y Técnico Productiva.* 15 de diciembre.
- 2008d *Resolución Ministerial 0130-2008-ED. Normas Complementarias para la Adecuación de la Organización y Funciones de los Centros de Educación Técnico Productiva (CETPRO).* 11 de marzo.
- 2007a *Resolución Ministerial 190-2007-ED. Plan Estratégico Sectorial Multianual 2007-2011 PESEM Educación.* 9 de mayo.
- 2007b *Sistematización del Programa Piloto de Formación Profesional Técnica MECEP – BID.* Lima: DESTP.
- 2007c *Decreto Supremo 018-2007-ED. Reglamento de la Ley 28740.* 9 de julio.
- 2006a *Resolución Directoral 0896-2006-ED. Diseño Curricular Básico de la Educación Superior Tecnológica.* 29 de diciembre.
- 2006b *Decreto Supremo 021-2006-ED. Lineamientos Nacionales de Política de Formación Profesional.* 28 de julio.
- [2005]a *Dirección de Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva* [página web]. Lima. Consulta: 25 de febrero del 2011. <<http://destp.minedu.gob.pe/>>
- [2005]b *Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica en Perú* [página web]. Lima: Consulta 25 de febrero del 2011. <<http://destp.minedu.gob.pe/forte.asp>>

- 2005c *Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015 Perú: hacia una educación de calidad con equidad*. Lima: El Ministerio. Consulta: 15 de marzo del 2011. <<http://www.minedu.gob.pe/educacionparatodos/xtras/PlanNacionalEPT2005-2015Peru01.pdf>>
- 2003 *Resolución Vice Ministerial 0085-2004-ED. Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones*. 8 de mayo.
- 2001 *Resolución Ministerial 337-2001-ED. Plan Estratégico Sectorial Multianual 2002-2006 Sector Educación*. 11 de julio.
- 1999 Bachillerato peruano: documento de trabajo. Lima.
- 1997 *Mapa de oferta de educación técnica y formación profesional del Perú*. Lima: El Ministerio; AECI.
- 1995 *Proyecto Diseño del Sistema de Educación Técnica y Formación Profesional: propuesta del proyecto*. Lima

PERÚ. MINISTERIO DE TRABAJO Y PROMOCIÓN DEL EMPLEO (MTPE)

- 2011 *Consejo Nacional de Trabajo y Promoción del Empleo* [página web]. Consulta: 4 de abril del 2011. <<http://www.mintra.gob.pe/mostrarContenido.php?id=47&tip=47>>
- [2010]a *ProJoven: capacitación laboral juvenil* [diapositivas]. Lima. Consulta: 10 de marzo del 2011. <<http://www.minem.gob.pe/minem/archivos/Pro%20Joven.pdf>>
- [2010]b *Curso* [página web]. Lima. Consulta: 10 de marzo del 2011. <<http://www.projoven.gob.pe/institucional.php?id=6>>
- [2010]c *Logros de ProJoven* [página web]. Lima. Consulta: 10 de marzo del 2011. <<http://www.projoven.gob.pe/institucional.php?id=15>>
- 2010d *Resolución Ministerial 026-2010-TR. Criterios del proceso de Certificación de Competencias Laborales del Programa REVALORA PERÚ*. 24 de enero.
- 2009 *Resolución Ministerial 263-2009-TR. Directiva Acciones, condiciones y términos para coadyuvar en la implementación del componente de intermediación laboral*. 15 de setiembre.
- 2008a *Encuesta de hogares especializada en niveles de empleo 2008: informe anual: el empleo en Lima Metropolitana 2008*. Lima: El Ministerio. Consulta: 17 de febrero del 2011. <http://www.mintra.gob.pe/archivos/file/estadisticas/peel/publicacion/Informe_Anuual_del_Empleo2008.pdf>

- 2008b *Informe de sistematización general: análisis descriptivo de la experiencia del Programa APROLAB*. Lima: El Ministerio; Ministerio de Educación.
- 2007 *Informe de las actividades realizadas por los CENFORP de Huancaayo, Taraco (Puno) y Huaraz*. Lima.
- 2005 *Resolución Ministerial 289-2005-TR. Reglamento Interno del Programa de Apoyo a la Formación Profesional para la Inserción Laboral en el Perú (APROLAB): Capacítate Perú*. 6 de octubre.
- 2002 "Adecuación ocupacional de los profesionales en las principales ciudades". *Boletín de Economía Laboral*. Lima, año 6, números 22-24, pp. 25-42.

PERÚ. PRESIDENCIA DEL CONSEJO DE MINISTROS (PCM)

- 2005 *Decreto Supremo 057-2005-PCM. Plan Nacional de Competitividad*. 29 de julio.

PERÚ. SERVICIO NACIONAL DE ADIESTRAMIENTO EN TRABAJO INDUSTRIAL (SENATI)

- 2011 *Quiénes somos* [página web]. Lima. Consulta: 25 de febrero.
<http://www.senati.edu.pe/Quienes_Somos.htm>.

PERÚ. SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (SINEACE)

- 2010 *Reporte de la calidad: memoria del SINEACE 200-2010*. Lima: El Sistema.

PORTOCARRERO MAISCH, Gonzalo

- 2004 *Los rostros criollos del mal: cultura y transgresión en la sociedad peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú; Universidad del Pacífico; Pontificia Universidad Católica del Perú; Instituto de Estudios Peruanos.

REUNIÓN DE LA COMISION TECNICA DE CINTERFOR (XXV : 30 agosto-1 setiembre 2001 : Brasilia)

- 2001 *Informe*. Consulta 25 de febrero del 2011: <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/rct/35rct/inffin/informe.pdf>>

RODRÍGUEZ CUBA, Javier

- 2009 *Índice de empleabilidad de los jóvenes*. Lima: Fundación Carolina. Consulta: 25 de febrero del 2011. <<http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/publicaciones/avancesinvestigacion/Documents/AI32%20Empleabilidad%20j%C3%B3venes.pdf>>
- 1996 *Calidad en la educación técnica y ocupacional en el Perú*. Lima.
- 1995 *De profesional a taxista: el mercado laboral de técnicos y profesionales en los 90*. Lima.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, Antonio

- 2008 "Aproximación a la educación vocacional: una perspectiva desde la reforma educativa". En *Enseñanza & Teaching*. Salamanca, volumen 8, pp. 125-143. Consulta: 16 de febrero 2011. <http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/viewFile/3548/3568>

ROJAS LUJÁN, Francisco Fidel

- 2002 *Educación y trabajo: retos para el siglo XXI: Congreso Nacional de Educación Técnica (1 : 12-14 julio 2001 : Lima, Arequipa, Chiclayo y Chosica)*. Lima: Ministerio de Educación. DINESST; FORTE-PE.

SERVICIO HOLANDÉS DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO (SNV)

- 2009a *Caracterización del mercado laboral para ocupaciones técnicas*. Lima.
- 2009b *Estudio del mercado laboral, y de la oferta de la educación superior tecnológica y técnico productiva de Lambayeque*. Lima. Consulta: 25 de febrero. <[http://www.snvla.org/mm/file/Publicaciones pdf Peru/ET Lambayeque1.pdf](http://www.snvla.org/mm/file/Publicaciones%20pdf%20Peru/ET%20Lambayeque1.pdf)>
- 2009c *Estudio del mercado laboral, y de la oferta de la educación superior tecnológica y técnico productiva de Cusco*. Lima. Consulta: 25 de febrero. <[http://www.snvla.org/mm/file/Publicaciones pdf Peru/ET Cusco.pdf](http://www.snvla.org/mm/file/Publicaciones%20pdf%20Peru/ET%20Cusco.pdf)>
- 2009d *Estudio del mercado laboral, y de la oferta de la educación superior tecnológica y técnico productiva de Piura*. Lima. Consulta: 25 de febrero. [http://www.snvla.org/mm/file/Publicaciones pdf Peru/ET Piura.pdf](http://www.snvla.org/mm/file/Publicaciones%20pdf%20Peru/ET%20Piura.pdf)
- 2009e *Estudio del mercado laboral, y de la oferta de la educación superior tecnológica y técnico productiva de San Martín*. Lima. Consulta: 25 de febrero. <[http://www.snvla.org/mm/file/Publicaciones pdf Peru/ET San Martin.pdf](http://www.snvla.org/mm/file/Publicaciones%20pdf%20Peru/ET%20San%20Martin.pdf)>

2007 *Estudio de la oferta de la educación superior tecnológica pública y de la demanda laboral de Ayacucho*. Lima: SASE.

SOLUCIONES LABORALES

2009 "Contratación de aprendices del SENATI". *Soluciones Laborales*. Lima, año 2, número 14, pp. 37-40.

TOYAMA, Jorge

2008 *Los contratos de trabajo y otras instituciones del derecho laboral*. Lima: Gaceta Jurídica.

TOSTES VIEIRA, Marta

2010 *Características económicas de la población de 15 a 29 años: ENJUV 2009* [diapositivas]. Lima: Programa Conjunto.

2003 *La formación profesional en los países andinos: diagnóstico y propuesta*. Lima: Consejo Consultivo Laboral Andino.

TOSTES VIEIRA, Marta, Alfredo VILLAVICENCIO RÍOS, y Juan Carlos CORTÉS

2004 *Diálogo social y la formación*. Montevideo: CINTERFOR.

TUIJNMAN, Albert

1996 *Lifelong Learning for All: Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996*. París: OECD.

USA. SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (SCANS)

1990 *Identifying and Describing the Skills Required by Work*. Washington. Consulta: 14 de febrero del 2011. <<http://wdr.doleta.gov/SCANS/idsrw/idsrw.pdf>>

VALDÉS DAL-RÉ, Fernando

1994 "El contrato de prácticas". En CASAS BAAMONDE, M. E. y Fernando VALDÉS DEL-RÉ (coordinadores). *La reforma del mercado de trabajo*. Madrid: La Ley.

VARGAS ZÚÑIGA, Fernando

- 2010 "The Development of Systems of Competency-based Training and Certification in Latin America: A General Review". En JACINTO, Claudia (editora). *Recent Trends in Technical Education in Latin America*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP).
- 2009 *Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el inicio del siglo XXI: el nuevo paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento*. Montevideo.
- 2004 *40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: CINTERFOR.

VELAZCO PORTOCARRERO, Tatiana y Astrid SÁNCHEZ FALERO

- 2009 "Los desafíos de los profesionales en el mercado de trabajo". En *Soluciones Laborales*. Lima, año 2, número 15, pp. 45-47

VERA, Alejandro

- 2009 *Los jóvenes y la formación para el trabajo en América Latina*. Buenos Aires: CIPPEC.

VERDERA V., Francisco

- 2009 *Perú: Programa Especial de Reconversión Laboral Revalora Perú*. Lima: OIT. Consulta: 25 de febrero del 2011. <<http://www.oit.org.pe/2/wp-content/uploads/2009/10/09-Peru-esp.pdf>>
- 1995 *Propuestas de redefinición de la medición del subempleo y el desempleo y de nuevos indicadores sobre la situación ocupacional en Lima*. Lima: OIT. Consulta: 17 de febrero del 2011. <http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/doctrab/dt_022.pdf>

WALTHER, Richard y Hans KRÖNNER

- 2008 "Skills Development and the World of Work: Challenges for Education and Training". Ponencia presentada en Biennale 2008 on Education in Africa, beyond Primary Education: Challenges and Approaches to Expanding Learning Opportunities in Africa. Maputo, Mozambique.

WEINBERG, Pedro Daniel

2004 "Formación profesional, empleo y empleabilidad". Ponencia presentada en Foro Mundial de Educación. Porto Alegre. Consulta: 15 de febrero del 2011.
<<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/weinberg/empleab.doc>>

Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de

TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

Pasaje María Auxiliadora 156 - Breña

Correo e.: tareagrafica@tareagrafica.com

Página web: www.tareagrafica.com

Teléf. 332-3229 Fax: 424-1582

Mayo 2011 Lima - Perú

FORMACIÓN PROFESIONAL CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

Esta publicación aspira a ser una contribución para tender puentes entre formación e inserción laboral, entre oferta educativa y demanda de desarrollo humano sostenible, entre políticas y programas sectoriales de educación y trabajo, entre las necesidades de formación profesional y los programas de responsabilidad social, entre políticos, decisores, empresarios productores y trabajadores.

Las evidencias que se presentan muestran una notable inversión de recursos y esfuerzos en experiencias innovadoras desarrolladas en las dos últimas décadas, para fortalecer la formación técnico profesional y para impulsar el desarrollo. Ponerlas en valor y generar políticas es una opción deseable en los diferentes niveles de gobierno, en las instituciones que ofertan servicios educativos, así como en las empresas y entidades que facilitan la inserción laboral.



SERIE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS

ISBN: 978-612-45891-3-3



9 786124 589133

