

SEGUNDO INFORME DE AVANCE

Descripción y Análisis de los Sistemas de Información de Países Desarrollados que han Adoptado el Sistema de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV)

Oscar Espinoza
Luis Eduardo González

Santiago, Diciembre de 2008

Introducción General

La masificación de la matrícula es uno de los rasgos distintivos de la educación superior en el mundo. Como consecuencia de este fenómeno, cada año se aprecia un mayor número de graduados y titulados que buscan ingresar al mercado laboral. Para facilitar su inserción al mundo laboral, los países necesitan proveer información y crear dispositivos de orientación y apoyo para las decisiones vocacionales.

En general, los países desarrollados cuentan con sofisticados sistemas de información laboral para los jóvenes y adultos que se forman en el nivel terciario o de la educación superior. Por ello, tienen particular relevancia los sistemas de información y orientación en el marco de las políticas que procuran responder al requerimiento de nuevas competencias y exigencias profesionales a través de procesos de aprendizaje a lo largo de la vida.

Para los sistemas de formación de capital humano, se plantean diversas aproximaciones al tema, a saber:

- La armonización curricular para un sistema integrado de educación permanente (articulación horizontal);
- Los sistemas de certificación de competencias laborales;
- La articulación de los distintos niveles de educación formal (articulación vertical) (CNIC, 2008);
- La articulación entre educación y empleo; y
- La orientación profesional para el aprendizaje a lo largo de la vida

La armonización curricular para un sistema integrado de educación permanente (articulación horizontal)

Esta aproximación que es transversal para todos los países analizados, se orienta a permitir equivalencias en los procesos de formación que permitan la movilidad y el diseño de itinerarios por parte de los estudiantes de manera flexible. El caso emblemático es el acuerdo de Bolonia para el ámbito de la educación superior.

En el caso de los países europeos la armonización se da bajo el concepto de espacio europeo de educación superior. La base de dicho espacio es que todos los países del viejo mundo dispongan de una estructura homogénea de títulos de pre y post grado que asimismo, tengan una misma valoración de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, y una estructura de titulaciones y de formación continua fácilmente entendible por todos los estados miembros.

Además, incorpora en el sistema universitario la transparencia y calidad garantizada mediante sistemas de evaluación y acreditación que favorezcan su atractivo y competitividad a nivel internacional.

Es posible distinguir en el desarrollo del espacio europeo diferentes momentos e hitos que marcan su evolución entre los cuales se podrían señalar: el programa Erasmus (1987), la carta magna de las universidades europeas (Bolonia, 1988) en la cual se establecen los principios fundamentales que orientan el accionar de toda universidad y se proyecta una política general de equivalencia en materia de status, títulos, exámenes, y becas. Luego el programa piloto de créditos (1989) y el programa Sócrates entre los años 1995 y 2000.

Estas tendencias se ratifican posteriormente en el plano político a través de diversos acuerdos alcanzados durante las reuniones de ministros, desarrolladas en La Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlin (2003), Bergen (2005) y Londres (2007).

En el marco de estos acuerdos, la armonización curricular debe entenderse como una instancia de reconocimiento de la calidad y equivalencia de los estudios en el nivel universitario entre todas las instituciones que componen los sistemas postsecundarios de los distintos países europeos. En esta línea, lo que se reconoce es la cantidad de trabajo académico que realiza cada estudiante en función de sus propios intereses y su especialización por sobre los contenidos específicos de cada una de las asignaturas.

La armonización curricular se refleja en el avance paulatino del proceso de reforma de la educación superior europea, la cual se ha dado en seis frentes:

- El reconocimiento de la carga académica expresada en créditos
- La organización de los estudios en dos ciclos (Bachiller o licenciado y magíster)
- El suplemento del diploma que individualiza y explicita las competencias del estudiante facilitando la interrelación con los empleadores.
- Los títulos conjuntos en particular para los estudios de doctorado organizados por asociaciones de universidades de varios países
- La acreditación y evaluación de la calidad de los programas
- La movilidad e intercambio estudiantil (Molitor, 2005).

En resumen, se han establecido en Europa diversos mecanismos tendientes a facilitar la armonización curricular. Y, por ende, la articulación horizontal entre todas las instituciones de Europa.

Dada la articulación que existe en la comunidad europea a foriori se observa una armonización al interior de cada país por lo cual no se justifica un análisis independiente a nivel país.

Los sistemas de certificación de competencias laborales

El aprendizaje a lo largo de la vida involucra no solo acceso universal a la educación primaria sino que también una alta motivación por aprender en la gente joven. Además, se requiere de un creciente acercamiento entre los procesos formativos y las demandas del

sector productivo para lo cual el aprendizaje basado en competencias y la práctica temprana pueden ser dos elementos fundamentales (OECD, 2007).

El enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida está incorporando cada vez más no solo un proceso de aprendizaje del estudiante sino que la formación para el autoaprendizaje. En tal sentido, hay evidencia empírica que demuestra que una buena formación inicial induce a una mayor participación posterior en programas de perfeccionamiento. Como ejemplo de lo anterior se pueden mencionar la expansión de la gama de programas de educación técnica ofrecidos, las oportunidades que combinan la educación teórica y práctica, la cooperación entre las entidades educativas y el sector productivo y la educación basada en el aprendizaje.

La mayoría de los países de la OECD han realizado esfuerzos para generar programas destinados a desertores de la educación secundaria. Una de dichas iniciativas sería la implementación de programas de educación técnico profesional dándole dese modo mayor énfasis a la educación para el trabajo (Reino Unido y Bélgica constituyen buenos ejemplos en relación con esta iniciativa). Además, se han expandido las relaciones con otros sectores afines como el de la capacitación profesional.

Una segunda iniciativa que se ha promovido es la de extender el aprendizaje escolar más allá de lo cognitivo incorporando el desarrollo de habilidades y competencias, así como el reconocimiento de aprendizajes previos y la certificación de los logros de aprendizajes de los programas más que los logros específicos (Casos emblemáticos acá serían Australia y Nueva Zelandia).

Una tercera iniciativa se orienta a mejorar las trayectorias de los jóvenes tanto dentro de su propia especialidad como entre especialidades facilitando la transferencia vertical y horizontal en los procesos educativos (por ejemplo, Eslovenia) e incorporando la formación dual que combina educación y trabajo (por ejemplo, Holanda).

Una cuarta iniciativa es la incorporación del sistema de créditos transferibles que permite la certificación de conocimientos acumulativos a lo largo de la vida laboral (OECD, 2007).

La articulación de los distintos niveles de educación formal (articulación vertical)

La articulación se puede dar en dos ámbitos. Por una parte, entre los distintos niveles educativos (secundario, superior, postsecundario). En este ámbito, la articulación ha de ser asimilada como el proceso de vinculación de dos o más calificaciones (a menudo obtenidas en diferentes niveles educativos) de modo que a través de certificaciones claramente definidas entre los distintos niveles se permita avanzar a los individuos en su trayectoria formativa. Por otra parte, la articulación alude a la relación que puede darse entre la educación formal y no formal (capacitación). Esto es, que a través de la capacitación o incluso del autoaprendizaje (educación informal) una persona alcance las competencias que se otorgan en el sistema formal y que pueda demostrarlas mediante un proceso de certificación.

La articulación entre educación y empleo

La formación para el trabajo se puede dar a través de tres vías: la educación formal, la educación no formal y la educación informal. La educación formal se realiza mediante la educación media técnica profesional (antiguamente existía la educación básica orientada al trabajo también llamada vocacional) y en el nivel terciario se da a través de la formación de técnicos, de profesionales y especializaciones en el nivel postsecundario. La educación no formal se da a través de diversas instancias de capacitación profesional. Y la educación informal es aquella que se da por la propia experiencia del desempeño laboral y por la interrelación con otros trabajadores.

Las dos primeras modalidades se orientan, generalmente, hacia el sector formal de la economía esto es a empresas establecidas que ofrecen trabajo estable. Sin embargo, la mayor proporción del empleo se genera en el sector informal de la economía, vale decir, en empresas de menos de cinco trabajadores, en unidades productivas familiares, y, a nivel de trabajadores independientes.¹

En este contexto, se genera una disonancia entre la formación que se entrega y las demandas del sector productivo ya que el área informal de la economía requiere capacidades muy diferentes como son el emprendimiento, la creatividad, la autogestión y polifuncionalidad. De ahí que los jóvenes perciban que no exista una ruta segura y definida para su inserción en el mundo laboral.

Por otra parte, en los países desarrollados está surgiendo la necesidad de hacer de los trabajadores personas lo que contraviene el sentido taylorista fordista convencional de las relaciones entre capital y trabajo. Este fenómeno que tiene su origen en la economía japonesa y que se conoce como el Toyotismo ha adquirido relevancia en el mundo occidental lo cual redonda en una mayor demanda de los empleadores por el desarrollo de competencias genéricas o transversales

Complementando lo anterior debido a la evolución permanente de la tecnología lo que se debiera buscar en la formación es la capacitación sobre los conceptos y principios generales y sobre los comportamientos laborales y sociales de los trabajadores más que las capacidades específicas para la operación de equipos y tecnologías que están en constante cambio. La formación más especializada para la operación cotidiana se ha transferido cada vez más a la empresa, particularmente en el sector formal de la economía.

Otro aspecto destacable es el creciente interés por incorporar innovaciones en el campo del diseño organizacional por lo cual la formación debería, igualmente, adaptarse a distintas estructuras organizaciones de las empresas. A su vez, aspectos tales como el trabajo en red, la constitución de equipos multidisciplinarios, el desarrollo del trabajo virtual y a distancia, y el outsourcing no se han incorporado ni en la educación formal ni tampoco en los procesos de capacitación que siguen bastante apegados a los modelos tradicionales.

¹ Ocho de cada diez empleos que se crean en América Latina están en el sector forma de la economía. Ver Alexim (2006).

No obstante, se han planteado ciertas estrategias, en especial, para la formación de jóvenes que pretenden integrarse al mundo laboral. Entre otras, se han mencionado las siguientes:

- Facilitar el acceso juvenil al sistema regular de educación, introduciendo flexibilidad y objetivación curriculares.
- Aumentar la empleabilidad del joven mediante una educación profesional transformadora.
- Desarrollar, con el mismo objetivo, su familiaridad con el trabajo y la empresa.
- Preparar especialistas en atención a la juventud y en el tratamiento de los problemas propios de ese segmento.

Adicionalmente, las agencias de empleo carecen de medidas especiales para entregar orientaciones e información oportuna al sector juvenil. De igual manera, los organismos de capacitación profesional deberían generar programas que eviten las frustraciones del trabajador adulto, que desarrollen actitudes emprendedoras en el joven y capacidades para entender los códigos de la modernidad (Alexim, 2006).

La orientación profesional para el aprendizaje a lo largo de la vida

Esta sección destaca diferentes maneras de hacer que la orientación profesional sea accesible a sectores más amplios de la población durante toda la vida y de responder a las necesidades de colectivos más diversos, de forma altamente rentable. Esto pasa por la reorganización del trabajo, la adopción de herramientas y técnicas nuevas y la inversión en nuevas tecnologías.

Algunas experiencias relevantes en el ámbito de la orientación profesional realizadas en distintos países de la OECD son las siguientes:

- Reducir las entrevistas presenciales, que exigen mucha mano de obra, por modalidades de orientación profesional más innovadoras y rentables que sean más accesibles a mayor cantidad de población sin que se aumente demasiado el gasto público.
- Recurrir a técnicas de auto asistencia, a la creación de centros de recursos en régimen de acceso libre, a la participación de personas del ámbito local y al aprovechamiento más eficaz del personal auxiliar.
- Organizar el trabajo de manera más flexible, por ejemplo, con un horario más amplio o con métodos para poner los servicios al alcance de los usuarios fuera del marco institucional.
- Utilizar las TIC para ampliar el acceso a la orientación profesional. Asimismo, usar tecnologías telefónicas, tales como los centros de llamadas y las líneas de atención

al usuario, que tienen un gran potencial con vistas a la apertura de la orientación profesional a sectores más amplios de la población a lo largo de toda la vida.

- Mejorar los sistemas de preclasificación que identifican las necesidades de los usuarios y establecen la correspondencia entre éstas y los servicios disponibles.

A continuación se presentan los casos de Inglaterra, Australia, España y Canadá o Estados Unidos. El análisis se ha estructurado en relación a los cuatro ejes previamente señalados, esto es: los sistemas de certificación de competencias laborales; la articulación de los distintos niveles de educación formal, la articulación entre educación y empleo; y la orientación profesional para el aprendizaje a lo largo de la vida. Para cada caso se hace una introducción del sistema educativo en términos de su organización, estructura y administración y luego se analizan los ejes temáticos indicados.

Cabe reiterar que no se incluirá en el análisis de los casos la armonización curricular para un sistema integrado de educación permanente dado que el tema en cuestión es común a todos los países abordados por lo cual no se justifica un análisis detallado país por país.

1. CASO 1: INGLATERRA

1.1. INTRODUCCIÓN SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO INGLES

Estructura, organización y administración del Sistema Educacional

En Inglaterra, el sistema educativo actual depende de Leyes promulgadas por el Parlamento. Las más importantes son *The 1944 Education Act*, *The 1988 Education reform Act* y *The 1993 Education Act*.

El 93% de los jóvenes estudian en escuelas públicas llamadas “*state schools*” donde la enseñanza es gratuita: los gastos están pagados por el gobierno central y los municipios. El 7% de los jóvenes están matriculados en escuelas independientes o privadas (se llaman “*public schools*”). Sus padres pagan la enseñanza.

Desde los 5 hasta los 16 años la educación es obligatoria. Antes de los 5 años y después de los 16 años, la enseñanza no es obligatoria pero sigue siendo gratuita hasta los 18 años.

Las etapas del sistema educativo

Antes de los 5 años: Todo depende de los municipios. La gran mayoría ofrece una educación infantil gratuita a los niños a partir de sus 3 años (los padres de niños aun más jóvenes pueden pagar por actividades lúdicas, en guarderías infantiles privadas por ejemplo).

5-16 años: La enseñanza obligatoria empieza a la edad de 5 años. En la gran mayoría de los casos, los niños de los 5 a los 11 años van a la escuela primaria y de los 11 a los 16 años a la escuela secundaria. Todos los alumnos de las escuelas públicas, “*state school*”, siguen el currículum nacional aprobado por el Gobierno (Parlamento).

16-18 años: La enseñanza no obligatoria se imparte normalmente en los institutos secundarios con una “*sixth form*” o en los institutos de preparación para la enseñanza superior llamados “*Further Education/Sixth Form Colleges*”.

Después de los 18 años: Los estudiantes pueden matricularse en la Universidad o en otro Instituto de enseñanza superior. Los estudiantes han de pagar sus estudios pero se facilitan becas a las familias con ingresos modestos.

Instituciones que ofrecen Further education

Tras la promulgación del Acta de Educación Superior (Higher education) y educación continua (further education) del año 1992 la mayor parte de las instituciones que ofrecen further education lograron independizarse de las autoridades locales alcanzando el estatus de corporaciones públicas. Esas instituciones incluyeron: a) sixth-form colleges que dan la posibilidad de obtener el bachillerato después de cumplidos los 16 años, b) los further education colleges con oferta de educación continua (general y especializada), y c) los centros de educación de adultos.

Los sixth form colleges son instituciones que ofrecen los dos últimos años de educación secundaria tanto científico humanista como técnico profesional a desertores del sistema escolar.

En Inglaterra, los further education colleges entregan formación profesional y capacitación de jornada parcial o jornada completa, principalmente para aquellos jóvenes que desertan tempranamente de la educación tradicional y ofrecen programas técnicos de jornada parcial para jóvenes que aun están en el rango de edad para el cual la educación es obligatoria, esto es, hasta los 16 años. Además, ofrecen cursos de nivel terciario que son reconocidos por las universidades y cursos extracurriculares para adultos (GB Parliament. House of Commons, 2006).

Cada vez más los further education colleges ofertan programas conducentes a carreras de corta duración que podrían ser asimilables a los bachilleratos chilenos de dos años (foundation degree).

Entre los further educación colleges se encuentran los centros vocacionales de excelencia que forman personal técnico altamente especializado.

La principal responsabilidad de las corporaciones en el ámbito de la educación continua es fijar la dirección estratégica, la misión y carácter educacional de la institución, garantizar la rendición de cuentas y, monitorear y evaluar el desempeño. Todavía más, las corporaciones aprueban el presupuesto anual; designan al equipo de gestión de la institución; supervisan su trabajo; y procuran que los recursos públicos se gastan de manera apropiada asegurando con ello la solvencia de la institución.

No existe una estructura organizacional estandarizada para la further education de tal suerte que las instituciones tienen la posibilidad de adaptarse a distintas circunstancias. La mayoría de ellas se ha estructurado en departamentos organizados según área de estudio.

Los centros o institutos de educación de adultos también conocido como “community colleges” ofrecen programas de jornada parcial tanto de capacitación como extracurriculares para personas mayores de 16 años. La oferta de cursos comprende desde cursos de 1 año hasta cursos de corta duración (GB Parliament. House of Commons, 2003).

En el Acta de 1992 se estipuló también que los centros postsecundarios de educación de adultos que habían estado proveyendo de preferencia cursos de educación continua part-time para adultos continuarían bajo la tutela de los gobiernos locales. No obstante, el Acta de Aprendizajes y Habilidades del año 2000 establece que cualquier servicio que brinden los gobiernos locales serán financiados por el Consejo de Aprendizaje y Habilidades de Inglaterra (ver <http://www.dfes.gov.uk/furthereducation/index.cfm>)

Administración del sistema

En términos de la administración general a nivel nacional, el gobierno inglés tiene las atribuciones y la responsabilidad para la entrega del servicio educativo, la definición de políticas nacionales y la planificación del sistema en su conjunto. Los gobiernos locales (LAs) y las instituciones implementan y administran las políticas, además de poseer su propia normativa y responsabilidades.

Tanto el Secretario de Estado del Ministerio para los Niños, Escuelas y Familias, como el Secretario de Estado para la Innovación, las Universidades y las Capacidades son designados por el Primer Ministro y son los responsables directos del control y administración del sistema público de educación.

En el plano regional, cabe mencionar que existen algunas oficinas gubernamentales en regiones las cuales son responsables por la gestión y socialización de algunos planes y programas de gobierno ligados al sector educación. Actualmente, existen nueve oficinas de gobierno para las regiones cada una de las cuales es liderada por un director regional. Ello permite asegurar la efectividad en la socialización de los programas de gobierno tanto en el nivel regional como local gracias al trabajo que se desarrolla con autoridades locales, agencias de desarrollo regional y otras organizaciones. Las oficinas gubernamentales, además, revisan y monitorean los presupuestos y contratos delegados a las organizaciones regionales, la implementación de las funciones regulatorias, el auspicio de las agencias regionales de desarrollo, y el estado de desarrollo y la evaluación de la política.

En Inglaterra, en la actualidad, tanto el Departamento para Niños, Escuelas y Familias (DCFS) como el Departamento para la Innovación, las Universidades y las Capacidades (DIUS) son las entidades gubernamentales responsables del sector educación. El primero, es el responsable de la planificación y el monitoreo del servicio educativo que se brinda en las escuelas. Junto con ello tiene la responsabilidad de asegurar la entrega de servicios educativos integrales y de definir las políticas que involucran tanto a niños como a jóvenes en edad escolar. El Departamento no posee dependencias a nivel de regiones y posee tres direcciones en el nivel central: Escuelas, Niños y Familias y Jóvenes (EURYDICE, 2008).

El Departamento para la Innovación, las Universidades y las Capacidades (DIUS) es el ente responsable del desarrollo de la ciencia y la innovación, y de las habilidades en el marco de los estudios que se lleven a cabo tanto a nivel de further education² y en el nivel de educación superior.

En sus respectivos ámbitos de acción, tanto el DCSF como el DIUS asisten a las autoridades locales y a los establecimientos educacionales mediante la publicación de guías e instructivos de modo de facilitar la implementación de la normativa y otras instancias reguladoras. Asimismo, dichos departamentos publican informes independientes acerca de distintos aspectos vinculados al sistema educacional, de las políticas orientadas hacia los niños y jóvenes, y temas relacionados con la innovación y desarrollo de capacidades, los cuales eventualmente pueden llegar a ser considerados incluso en la legislación. Junto con ello publican información estadística relativa a distintos aspectos del sistema (EURYDICE, 2008).

Gestión y administración de las instituciones de educación superior

Las instituciones de educación superior se dividen en dos grandes grupos: las nuevas universidades (posteriores a 1992) que se originaron a partir de los further education institutions y las universidades existentes de 1992. Ambos tipos de instituciones son autónomas y tienen la potestad para dar todo tipo de grados. Además, son responsables de su organización interna y de reclutar al personal que consideren adecuado.

Publicación de información

Las instituciones educativas por ley deben entregar información a los padres y apoderados, y a la comunidad, en general. Para ello se publican perfiles de las escuelas, prospectos e informes anuales de los gobiernos locales (DfES, 2005).

En el caso de la educación superior se publica distinto tipo de informes incluyendo aspectos referidos a la investigación, docencia y financiamiento (QAA, 2001).

² Further education incluye los siguientes tipos de estudios: educación recuperativa de nivel básico y medio para jóvenes y adultos que no concluyeron sus estudios oportunamente; educación pre universitaria; programas postsecundarios certificados por instituciones de educación superior; carreras de corta duración asociables a los bachilleratos de dos años de Chile (Foundation degrees); capacitación profesional; preparación de peritos; y cursos extracurriculares o de recreación (leisure courses).

1.2. ANALISIS EN FUNCION DE LOS EJES TEMATICOS

1.2.1. Los sistemas de certificación de competencias laborales

Las Agencias Certificadoras

En Inglaterra no son los establecimientos educacionales los que certifican sino que agencias externas (Awarding bodies). Dichas entidades otorgan certificaciones a aquellos jóvenes que estudian en alguna modalidad de la educación continua (further education) tales como: el certificado de educación secundaria general y vocacional (GCSE), el certificado general de educación avanzada (GCE A) y la certificación nacional vocacional (NVQs).

Estas agencias tienen atribuciones para: evaluar y asegurar la calidad de las certificaciones entregadas. En la actualidad hay más de 100 agencias certificadoras. Las principales agencias son la Qualifications and Curriculum Authority (QCA), el Assessment and Qualification Alliance (AQA), y la Oxford and Cambridge Schools and the Royal Society of Arts (OCR) (Oates, 2003).

En el caso de las instituciones de educación superior la mayoría tiene la potestad para entregar sus propias certificaciones. Adicionalmente, ellas establecen sus condiciones para que otras instituciones puedan certificar programas de educación continua (further education) incluyendo programas transnacionales.

También se estableció un sistema de validación y acreditación de las carreras cortas. Dicho servicio es ofrecido a través de la University Vocational Award Council (UVAC) y el National Validation Council (NVC).

Dirección de certificación y currículum (QCA)

Esta entidad promueve la calidad y la coherencia en educación y capacitación abarcando desde el nivel pre escolar hasta el nivel vocacional superior. Su principal función es asesorar al gobierno en materias que influyen en el currículum escolar, la evaluación de los alumnos y en la publicidad que se hace de las certificaciones que se ofrecen en las escuelas, colleges y lugares de trabajo. No interfiere en el ámbito de la educación superior.

Recientemente, se ha creado un nuevo organismo denominado Oficina Reguladora de las Calificaciones y Exámenes (OQER) que opera con independencia de la Dirección de Certificación y Currículum (EURYDICE, 2008).

1.2.2. La articulación de los distintos niveles de educación formal (articulación vertical)

Desde el año 1996 el plan de trabajo del Comité de Educación de la OECD ha explorado diversas estrategias para fortalecer la educación permanente, especialmente en el plano de

la estructura del sistema educativo, incluyendo los factores sociales y económicos que influyen en el aprendizaje a lo largo de la vida (OECD, 2007: 10 Qualification Systems. Bridges to lifelong learning).

En esa perspectiva, las relaciones entre la educación permanente y el sistema de calificaciones se explica desde dos puntos de vista: por su naturaleza sistémica y por el énfasis que se da a todas las modalidades de educación (formal, no formal e informal).

El sistema de calificaciones, ya sea implícita o explícitamente, se articula con los distintos tipos de educación que forman parte del sistema de calificación, así como del modo en que dichos tipos son valorados, reconocidos y estandarizados por las personas, la sociedad y la economía. Las personas usan el sistema de calificaciones para tomar decisiones acerca de su formación. Sin duda, este sistema facilita la trayectoria educativa de los individuos dependiendo de los diversos incentivos que se entreguen (Behringer & Coles, 2003; OECD, 2007).

Una evaluación realizada en fecha reciente indica que por más de 20 años ha habido una preocupación importante en Gran Bretaña por el sistema de certificaciones debido a que aparece como incoherente producto de la gran cantidad de agencias certificadoras existentes y con escasa oportunidad para el reconocimiento de estudios o para desarrollar una trayectoria coherente y flexible.

Las reformas que ha experimentado el régimen de certificación en los años 80 y 90 han permitido una sistematización mayor de las certificaciones y han generado un modelo universal de definiciones de competencias. No obstante, no se ha estructurado aún un patrón general para el reconocimiento de las competencias. En general, resulta difícil agregar nuevas certificaciones cuando se requieren reemplazar las antiguas. Se puede señalar que el sistema es insensible a los cambios de los requerimientos estipulados por los empleadores. En consecuencia, a partir de las evaluaciones realizadas se puede mencionar la necesidad de:

- a) Simplificar el régimen de certificaciones prevaleciente tanto para empleadores como para aprendices
- b) Establecer los requerimientos de los empleadores
- c) Fijar con claridad las trayectorias de empleabilidad y progresión
- d) Responder de mejor manera a las necesidades de los aprendices

Todo lo anterior implica establecer un sistema único de créditos de los programas que permita transferirlos y acumularlos tanto en el campo de las competencias académicas como en el ámbito de la experiencia práctica. Es necesario también articular todos los niveles del sistema educativo incluyendo el sistema escolar, la educación superior y la educación técnica profesional través de una mayor flexibilidad en la evaluación de los logros.

A pesar de la gran diversidad de instituciones y agencias certificadoras y de los esfuerzos desplegados en el marco del Sistema Nacional de Certificaciones el avance para el reconocimiento de créditos ha sido lento. Sin embargo, la mayoría de las instituciones de

educación superior han asumido el compromiso de utilizar el sistema ECTS antes del año 2010.

Existe preocupación en Gran Bretaña por crear un ciclo educativo más coherente para la población de 14 a 19 años y evitar el corte que se produce a los 16 años cuando los jóvenes deben abandonar la escuela y en la práctica muchos jóvenes cambian de institución. El modelo actual no ha sido exitoso para mantener a aquellos jóvenes que tienen aspiraciones vocacionales y promoverlos hacia los niveles más avanzados. Como respuesta a ello en el año 2006 se estableció un Plan tendiente a instaurar un sistema educativo más coherente para el grupo de 14 a 19 años. El plan incluye tres elementos claves: (i) incrementar la asistencia; (ii) incorporación de un nuevo currículum y certificaciones que aseguren la motivación y el compromiso de los jóvenes; y (iii) generar una estructura acorde al desarrollo curricular (European Union, 2007: 6-7)

1.2.3. Articulación entre educación y empleo

Inglaterra posee actualmente un conjunto de herramientas (publicaciones) que son de gran relevancia y significancia para los graduados de la educación superior. En ese sentido, iniciativas como Prospects (the UK's official graduate careers website) (ver el portal en http://www.prospects.ac.uk/cms/ShowPage/Home_page/p!eLaXi) entrega variada información sobre el mercado laboral, la fuerza de trabajo, las oportunidades de empleo, nivel de remuneraciones según carrera, oportunidades de estudio a nivel de postgrado, fuentes de financiamiento, y orientaciones para el desarrollo de carreras profesionales.

En la sección **What do graduates do?** de **Prospects** se encuentra información sobre el destino de los egresados del año 2006 seis meses después de su graduación. Se cubren 28 tópicos diferentes, mostrando cuántos egresados están trabajando, el tipo de empleos a los que acceden y cuántos continúan estudiando.

Inglaterra y el Reino Unido poseen además otros sitios de especial interés. Uno de ellos presenta la información generada por la Encuesta de Fuerza Laboral (Labour Force Survey) a cargo de la Oficina Nacional de Estadísticas sobre el Mercado Laboral del Reino Unido.

También existen sitios especializados para aquellos que quieran continuar con su educación. Lifelong Learning, por ejemplo, dispone de información sobre oportunidades laborales. En este mismo sentido, el Learning and Skills Council, entrega información con el objetivo de que los adultos y jóvenes de Inglaterra perfeccionen su educación y habilidades.

1.2.4. Orientación profesional para el aprendizaje a lo largo de la vida y la inserción en el mundo laboral

Según define la OECD, la orientación profesional se refiere a las actividades dirigidas a ayudar a las personas de todas las edades, en todos los momentos de su vida, a tomar una

decisión sobre educación, formación y profesión y a gestionar su trayectoria profesional. Consecuentemente, la orientación profesional ayuda a los individuos a reflexionar sobre sus ambiciones, sus intereses, su cualificación y sus capacidades. Les permite, además, comprender el mercado laboral y los sistemas educativos en toda su magnitud, y a relacionar estos conocimientos con lo que saben sobre ellos mismos. Una orientación profesional integral apunta a enseñar a las personas a planificar y a tomar decisiones informadas sobre su vida laboral y o la formación continua (OECD, 2004).

Desde 1997, la orientación profesional en el Reino Unido es obligatoria para todos los alumnos de 14 a 16 años, pero la legislación no precisa ni el contenido ni el peso horario de esta enseñanza, que los centros han integrado siguiendo enfoques radicalmente distintos. En el primer trimestre de 2003, la administración anunció la introducción de la orientación profesional a partir de los 11 años y publicó directrices sobre los resultados docentes que deben conseguirse en ese marco (OECD, 2004: 173).

Un problema fundamental que se plantea a propósito de la orientación profesional de los estudiantes adultos potenciales es la manera de garantizar su imparcialidad y asegurar que no favorece, voluntariamente o no, los intereses de una institución en particular, mediante intentos de captar a estudiantes o de no remitirles a otras posibles fuentes de formación. Una respuesta muy socorrida a este problema se halla en los acuerdos de colaboración a nivel regional para la información, el asesoramiento y la orientación de adultos, desarrollada en Inglaterra y en los servicios regionales de orientación de adultos de Escocia y del País de Gales. En Inglaterra, dicha colaboración es el resultado de una política gubernamental que trata de incentivar a los adultos poco capacitados para que reanuden su formación (Department of Education and Employment, 1998). Estos servicios deben dar cuenta de sus resultados, indicando el número de personas pertenecientes a los grupos objetivo, como son los hogares monoparentales y ex delincuentes, a las que se han atendido (OECD, 2004: 63-64)

En el plano de la orientación profesional es interesante destacar la experiencia del servicio *learndirect* que utiliza un enfoque muy innovador para responder a las necesidades de orientación profesional de los adultos. Su modus operandi lo distingue totalmente de los métodos tradicionales basados en una entrevista individual de media hora, que requiere una cita previa y el desplazamiento a un centro. Este sistema que fue inaugurado en 1998 se basa en la tecnología de los centros de llamadas.

Existen dos centros de este tipo en Inglaterra (en Manchester y Leicester). El objetivo del sistema consiste en ofrecer asesoría gratuita e imparcial para ayudar a los adultos a aprovechar las oportunidades de formación permanente. Junto con ello, *learndirect* facilita información sobre becas para la formación y sobre los servicios de guardería. El sistema está abierto a todos los adultos y funciona los 365 días del año. Más de 5 millones de personas han llamado a *learndirect* desde su lanzamiento.

En los centros de llamadas, los responsables de información, que son el primer punto de contacto, proporcionan antecedentes generales a los usuarios. En el segundo nivel, personal con mayor preparación entrega información adicional a quien o solicite. En un tercer nivel, los asesores especialistas en educación continua se ocupan de los casos más complejos y responden a las peticiones de asistencia. Las llamadas del primer nivel duran unos 3,5

minutos, las del segundo nivel unos 8,5 minutos y las del nivel del aprendizaje a lo largo de toda la vida 16 minutos. La demanda de servicios de este último nivel es muy superior a la capacidad de respuesta.

Todo el personal que trabaja en *learndirect* tiene acceso a una base de datos informatizada que incluye unas 600.000 posibilidades de formación a todos los niveles, así como gran diversidad de documentos impresos. A través de *www.learndirect.co.uk* se puede acceder directamente a la base de datos, que se actualiza mensualmente. La página web consigna una herramienta en línea para valorar los intereses y las preferencias de cada visitante, de los que ha habido más de 10 millones desde su lanzamiento en el año 2000.

Asimismo, learndirect realiza campañas sistemáticas de marketing con cierta periodicidad. Para fomentar la demanda, dichas campañas utilizan sobre todo los medios de comunicación - la radio y la televisión - y a veces se centran en profesiones o temas concretos. Se cuenta con un personal especializado en la compra de medios para estos fines. (OECD, 2003; Watts y Dent, 2002)

Por otra parte, en el Reino Unido existen normas de calidad para la prestación de orientación profesional que fueron elaboradas inicialmente por el Consejo de Orientación o *Guidance Council*, una asociación profesional independiente creada en 1993 que representa a las organizaciones de orientación profesional, y son gestionadas en la actualidad por la Organización Nacional para el Empleo y la Formación. Las normas básicas abarcan cinco áreas relacionadas directamente con las modalidades de apoyo (se mide, por ejemplo la eficacia de la ayuda que reciben los usuarios para explorar opciones y tomar decisiones o para tener acceso a la información) y otras cinco relativas a las maneras de gestionar los servicios (por ejemplo la eficacia con que se reciclan las informaciones que proporcionan los usuarios o con que se desarrollan las competencias del personal). Las organizaciones de orientación profesional que deseen que el Consejo del Reino Unido acredite sus servicios de orientación son evaluados en función de las normas básicas de calidad. Las organizaciones que deseen recibir fondos públicos deben acreditarse por este procedimiento. Estas normas no sólo sirven para la acreditación, sino que también pueden ser utilizadas para mejorar la calidad.

Las entidades que deseen utilizar las normas señaladas para mejorar la calidad de sus servicios pueden recurrir a asesores certificados por la *Employment National Training Organisation*³ (OECD, 2004).

En Inglaterra, la agencia *Connexions* (antiguamente *Careers Service*) emplea a orientadores con dedicación de tiempo completo (frecuentemente antiguos orientadores profesionales) para resolver los problemas de los jóvenes, sin limitarse a la orientación profesional. Los especialistas deben tener una titulación a nivel de posgrado en orientación profesional o equivalente (OECD, 2003; OECD, 2004).

³ Se puede obtener una información más detallada sobre las normas de base en la página web: *www.matrix-quality-standards.com*.

El personal del Servicio de Empleo y de los centros de colocación (*Jobcentre Plus*) para cumplir con sus funciones suelen cursar estudios de orientación profesional. De igual forma, al personal que atiende público se le capacita para la atención de usuarios.

Los usuarios que tienen necesidad de una orientación profesional especializada normalmente son remitidos a una entidad externa del tipo de *Connexions* o a centros de información, de asesoramiento y de orientación profesional para adultos que operan en el marco de acuerdos de colaboración (OECD, 2003; OECD, 2004).

Bibliografía

- Alexim, J.C. (2006). Relaciones de trabajo, empleo y formación profesional. *Cinterfor*, Montevideo.
- Behringer, F. and M. Coles (2003). The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning: Towards an Understanding of the Mechanisms that Link Qualifications and Lifelong Learning. OECD Education Working Papers, No. 3, Paris.
- CNIC (2008). Hacia una Estrategia Nacional de Innovación para la Competitividad. Volumen 2. Santiago, CNIC.
- QAA (2001). The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland.
- DfES (2005). Delivering Quality: Quality Assurance and Delivery of Careers Education, Information and Guidance for Learning and Work Within Higher Education.
- Eurydice (2008). The Education System in England, Wales, Northern Ireland En http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/UN_EN_C8_2_11_2.pdf.
- European Union (2007). Education & Training 2010: 2007 Report on the UK's progress towards the Lisbon Objectives.
- GB. Parliament. House of Commons (2003). 21st Century Skills: Realising our Potential: Individuals, Employers, Nation.
- GB. Parliament. House of Commons (2006). Further Education: Raising Skills, Improving Life Chances (Cm 6768).
- Molitor, M. (2005). "Movilidad estudiantil y cambio curricular. La experiencia europea. En CINDA, Movilidad Estudiantil (pp.157-170). Santiago: CINDA..
- Oates, T. (2003). The Roles of Partners in the Development of Occupational Standards and Vocational Qualifications, Qualifications and Curriculum Authority. London.
- OECD (2003). OECD Review of Career Guidance Policies. United Kingdom Country Note. Paris: OECD.
- OECD (2004). Orientación Profesional y Políticas Públicas. Como acortar distancias. OECD: Paris.
- OECD (2007). Qualification Systems. Bridges to lifelong learning. OECD: Paris.
- Watts, A.G. & Dent, G. (2002). Let your fingers do the walking": The use of telephone help lines in career information and guidance. En *British Journal of Guidance and Counselling*, vol.30, pp. 17-34.

2.- EL CASO DE ESPAÑA

1. INTRODUCCIÓN SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Estructura, organización y administración del Sistema Educativo

La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, modificó la estructura del actual sistema educativo, pero la implementación de los cambios no se completará sino hasta el 2010. El Sistema Educativo español se organiza actualmente en dos subsistemas el I de enseñanzas de régimen general y el de enseñanzas de régimen especial. A continuación se describe detalladamente ambos subsistemas⁴.

Subsistema de enseñanzas de régimen general

Este subsistema incluye Educación Infantil; Educación Primaria; Educación Secundaria Obligatoria (ESO); Bachillerato; Formación profesional; Enseñanza universitaria y Educación de personas adultas

:

- Educación Infantil es la primera etapa del sistema educativo y tiene carácter no obligatorio. Se ordena en dos ciclos; el primero comprende hasta los 3 años, y el segundo, desde los 3 a los 6 años de edad.
- Educación Primaria es la primera etapa obligatoria del sistema educativo. Comprende seis cursos académicos, que se cursan entre los seis y los doce años de edad.
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO) abarca cuatro cursos académicos, que se cursan entre los 12 y los 16 años de edad. Los alumnos que alcanzan todos los objetivos de esta etapa reciben el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, que faculta para acceder al Bachillerato, a la formación profesional de grado medio, a los ciclos de grado medio de Artes Plásticas y Diseño, a las enseñanzas deportivas de grado medio y al mundo laboral. Los alumnos que no superen dichos objetivos reciben un Certificado de Escolaridad, en la que constan los años cursados y las calificaciones obtenidas. Para ellos se organizan Programas de Garantía Social, cuyo objetivo es proporcionar a este alumnado una formación básica y profesional que le permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, bajo ciertas condiciones, en la formación profesional específica de grado medio Bachillerato. La Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria constituyen la enseñanza básica, que comprende diez años de escolaridad, y es obligatoria y gratuita para todos los alumnos.

⁴ Los párrafos siguientes en que se describe el sistema de educativo español están tomados literalmente de diversos acápites de “ Dirección General de Educación y Cultura Eurybase. La base de datos sobre los sistemas educativos de Europa Organización del sistema educativo español, 2007/08”

- El Bachillerato que tiene una duración de dos cursos académicos, que se cursan entre los 16 y los 18 años de edad. Al término de esta etapa, los alumnos que obtienen una evaluación positiva en todas las materias de cualquiera de las modalidades reciben el título de Bachiller, con el que pueden acceder a las distintas enseñanzas que constituyen la educación superior. Además de dicho título, para acceder a las enseñanzas universitarias será necesaria la superación de una prueba de acceso.
- Formación profesional que ofrece el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas (que permite la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales). En este dossier se presenta únicamente la información relativa a la formación profesional inicial, que es la que forma parte del sistema educativo. La formación profesional inicial comprende un conjunto de ciclos formativos que pueden ser de grado medio o de grado superior y que constituyen, respectivamente, la formación profesional específica de grado medio y la formación profesional específica de grado superior. Para acceder a la formación profesional específica de grado medio es necesario poseer el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Los alumnos que superan estas enseñanzas reciben el título de Técnico, con el que pueden acceder al Bachillerato. Para cursar la formación profesional específica de grado superior se requiere el título de Bachiller, pudiéndose además exigir haber cursado determinadas materias del Bachillerato relacionadas con los estudios profesionales a los que se quiere acceder. Los alumnos que superan estas enseñanzas obtienen el título de Técnico Superior, que permite acceder a las enseñanzas universitarias que guarden relación con los estudios de formación profesional anteriormente cursados. No obstante, es posible acceder a la formación profesional específica -en cualquiera de sus dos grados- sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que el aspirante demuestre tener la preparación suficiente para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas, superando una prueba específica.
- Enseñanzas universitarias Las enseñanzas universitarias se agrupan en cinco ramas: Humanidades, Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Enseñanzas Técnicas. El proceso de adaptación de la normativa universitaria española al Espacio Europeo de Educación Superior, ha promovido la creación de un nuevo marco normativo de la enseñanza universitaria que se ha materializado en la aprobación de la Ley Orgánica de modificación de la LOU, de 2007, y del Real Decreto de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, de octubre de 2007. Este nuevo marco normativo establece una nueva estructura de las enseñanzas universitarias, que quedan estructuradas en tres ciclos, denominados respectivamente Grado, Máster y Doctorado: Enseñanzas de Grado: Conducen a la obtención del título

de Graduado y constan como mínimo de 240 créditos, que deben contener toda la formación teórica y práctica que el estudiante debe adquirir. La Enseñanza Universitaria se organiza en ciclos con objetivos formativos específicos y valor académico autónomo.

- En función de este modelo organizativo, existen cuatro tipos de enseñanzas:
 - a) Enseñanzas de primer ciclo (ciclo corto), de 3 años de duración que tienen orientación profesional y cuya superación supone la obtención del título de Diplomado, Arquitecto o Ingeniero Técnico. En algunos casos, los titulados en estas enseñanzas pueden continuar sus estudios en enseñanzas de segundo ciclo afines, directamente o tras la realización de determinados complementos de formación en función del primer ciclo realizado.
 - b) Enseñanzas de primer y segundo ciclo (ciclo largo de 5 ó 6 años de duración). Estos estudios se ordenan por ciclos, pero la superación del primero no da derecho a la obtención de ningún título, por cuanto no supone un ciclo completo de formación académica, ni otorga una cualificación profesional específica. Tras superar estas enseñanzas se obtiene el título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, según el tipo de estudios. Los Licenciados, pueden acceder a las enseñanzas de tercer ciclo de sus propios estudios, con el fin de especializarse en un campo científico, técnico o artístico, y formarse en técnicas de investigación. Tras superar estas enseñanzas, los alumnos obtienen un certificado-Diploma de Estudios Avanzados (DEA), acreditativo de los estudios avanzados realizados, que les permitirá presentar una tesis doctoral sobre un tema de investigación inédito, para obtener el título de Doctor en el campo correspondiente.
 - c) Enseñanzas sólo de segundo ciclo. Son estudios de dos años de duración conducentes al título oficial de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, a los que se accede tras la superación de determinados estudios o titulaciones de primer ciclo o del primer ciclo de enseñanzas de dos ciclos, directamente o mediante los complementos de formación necesarios.
 - d) Enseñanzas de tercer ciclo de 1 ó 2 años de duración. Son estudios a los que pueden acceder los Licenciados, Ingenieros o Arquitectos y constan de dos cursos académicos, organizados en seminarios. Este ciclo tiene como finalidad la especialización en un campo científico, técnico o artístico, así como la formación en técnicas de investigación. Para obtener el título de Doctor, además de superar los cursos, los alumnos deben presentar y aprobar una tesis doctoral sobre un tema de investigación inédito. Además de estas modalidades conducentes a títulos con reconocimiento oficial, las universidades pueden ofrecer

cursos de especialización profesional, muy extendidos y demandados, aunque no se inscriben entre las enseñanzas de régimen general.

- Educación de adultos que se enmarca en el principio de educación permanente, ha ido cobrando una enorme importancia en los últimos años. La educación de adultos se da en diferentes niveles y modalidades y tiene la finalidad de ofrecer a todos los ciudadanos mayores de 18 años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. La educación de adultos se desarrolla mediante tres vías: la educación que se realiza dentro del Ministerio de Educación, que comprende la educación formal de adultos y parte de la no formal; la formación profesional ocupacional dirigida a personas, desempleadas y la formación continua dirigida a trabajadores ocupados. En el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), la oferta educativa se imparte en dos modalidades: presencial y a distancia. En la modalidad presencial dicha oferta abarca: las Enseñanzas de Educación Básica de Personas Adultas, Enseñanzas Profesionales, Enseñanzas preparatorias para las pruebas de acceso a distintos niveles de enseñanza, Español para inmigrantes, Enseñanzas de carácter no formal. En la modalidad no presencial, el MEC gestiona la oferta educativa a través del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) y del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE). El primero ofrece diversas enseñanzas regladas (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Educación Secundaria de Personas Adultas a Distancia (ESPAD), Bachillerato e Idiomas) y programas de Formación de Profesorado de Educación a Distancia, mientras que el segundo ofrece más de 100 cursos en línea sobre muy diversos temas y con atención tutorial permanente. La educación básica para personas adultas se estructura como etapa única y abarca el proceso educativo que va desde la alfabetización hasta la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. El currículo de educación secundaria para personas adultas es abierto, flexible y adaptado a las características de este alumnado, cuya concreción, desarrollo y elaboración de propuestas metodológicas corresponde al profesorado de los centros. El Bachillerato de adultos es idéntico al Bachillerato de régimen ordinario. Sólo se diferencia en la forma de acceso. Existe también la modalidad del Bachillerato a distancia, con idéntica validez que la modalidad presencial, así como en régimen nocturno. Además se contempla la formación profesional para personas adultas que tiene como objetivos principales mejorar la cualificación profesional de las personas adultas, permitirles adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones, así como dotarles de los recursos necesarios para adquirir y afianzar una serie de objetivos, incrementando así su participación activa en la vida social, cultural, política y económica de la sociedad. Tanto los centros ordinarios como los específicos de educación de personas adultas ofrecen una educación no formal que complementa la formación reglada correspondiente.

a los niveles de educación básica para personas adultas y a los no obligatorios (Bachillerato y formación profesional) con otras opciones que abarcan una amplia gama de actividades de animación sociocultural, formación para el ocio, formación orientada al trabajo, cursos de español para extranjeros, etc. extranjeras. Merecen una mención especial las escuelas oficiales de idiomas, puesto que, sin ser centros específicos de educación de personas adultas, acogen a un número considerable de adultos. Dentro de la educación de personas adultas también se pueden señalar programas relacionados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como Atenea y Mercurio, así como el proyecto de Aulas Mentor.

Subsistema de enseñanzas de régimen especial

El subsistema de enseñanzas de régimen especial que incluye: Enseñanzas artísticas; Enseñanzas deportivas; y Enseñanzas de idiomas.

- Enseñanzas artísticas que tienen como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño. Se organizan en diversos niveles o grados, con distintos requisitos de acceso en cada caso. La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, establece las siguientes enseñanzas artísticas:
 - Las enseñanzas elementales de Música y Danza.
 - Las enseñanzas artísticas profesionales. Tienen esta consideración las enseñanzas profesionales de Música y Danza, así como los grados medio y superior de artes Plásticas y Diseño.
 - Las enseñanzas artísticas superiores. Tienen esta consideración los estudios superiores de Música y Danza, las enseñanzas de Arte Dramático, las enseñanzas de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, los estudios superiores de Diseño y los estudios superiores de Artes Plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de Cerámica y los estudios superiores de Vidrio.
 - Las enseñanzas profesionales de Música y Danza, así como las de Artes Plásticas y Diseño han sido establecidas por la LOE. Estas enseñanzas sustituirán, a partir de su implantación en los cursos 2007/08 y 2008/09, a las enseñanzas de grado medio de Música y Danza y a los ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño respectivamente
- Enseñanzas deportivas que tienen como finalidad preparar a los alumnos para la actividad profesional en relación con una modalidad o especialidad deportiva, así como facilitar su adaptación a la evolución del mundo laboral y deportivo y a

la ciudadanía activa. Se organizan en dos grados (grado medio y grado superior) con distintos requisitos de acceso en cada caso. Quienes superan las enseñanzas de grado medio reciben el título de Técnico Deportivo en la modalidad o especialidad deportiva correspondiente y quienes superan las enseñanzas de grado superior reciben el título de Técnico Deportivo Superior. Las titulaciones obtenidas con estos estudios se consideran equivalentes, a todos los efectos, a las titulaciones de Técnico y Técnico Superior de formación profesional.

- Las enseñanzas de idiomas están dirigidas a fomentar el aprendizaje de las lenguas cooficiales del Estado Español y de las lenguas extranjeras (especialmente las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea), así como la enseñanza del español como lengua extranjera. Se organizan en tres niveles: básico, intermedio y avanzado. Para acceder a ellas es requisito imprescindible tener 16 años.

Administración del sistema

Lo que sigue fue extractado de «situación Del aprendizaje a lo largo de la vida laboral en España» Equipo ifes (instituto de formación y estudios sociales) mtas, colección informes y estudios madrid, 2005 315 págs.

Para la administración del sistema se establecieron en el año 2003 tres ámbitos de actuación: el desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones profesionales, la reforma del Sistema Educativo con propuestas de reforma en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación y la reforma del modelo de formación continua Para ello se plantearon como elementos centrales

- La mayor flexibilización del sistema educativo y de Formación Profesional Reglada, mediante la diversificación curricular, la adaptación de horarios compatibles con el trabajo y la realización de mayores inversiones para orientación educativa.
- La convergencia de los sistemas de formación en el ámbito laboral de modo de facilitar la incorporación de los jóvenes con contratos temporales y de jóvenes en desempleo a la realización de acciones formativas en itinerarios de formación profesional ocupacional y continua.
- La implantación y desarrollo del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, como un recurso fundamental para incrementar la participación de los jóvenes en programas e itinerarios de aprendizaje a lo largo de la vida.

En efecto, en el Sistema Educativo se constata una falta de flexibilidad para atender problemas como fracaso y abandono escolar, continuidad de los jóvenes en el sistema formativo, ausencia de itinerarios profesionales adecuados a las nuevas profesiones y falta de preparación del profesorado ante determinados problemas.

De otra parte, el marco institucional para el aprendizaje permanente en España se localiza dentro el ámbito del Consejo General de Formación Profesional (CGFP), donde confluyen los diferentes intereses que existen en materia de formación profesional. Esto es: la administración pública estatal, las administraciones regionales, las organizaciones empresariales y las centrales sindicales más representativas.

De Igual manera, a través del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, se plantea fomentar la participación de la población activa en el aprendizaje a lo largo de la vida mediante la colaboración con las empresas, los agentes sociales y las universidades; la creación del catálogo nacional de Cualificaciones Profesionales; el reconocimiento de cualificaciones adquiridas por aprendizaje formal, no formal e informal; la integración de las ofertas formativas y creación de centros de formación que gestionen todas las ofertas de formación de forma integrada; y la organización de la información y la orientación profesional.

2. ANALISIS EN FUNCION DE LOS EJES TEMATICOS

2.1. Los sistemas de certificación de competencias laborales (MPSYD, 2008)

En el caso español se ha desarrollado un “Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional” que esta constituido por el conjunto de instrumentos y acciones destinadas a fortalecer la integración de las diversas opciones de formación profesional y para dar cuenta de la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de modo de promover el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo.

El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional tiene por misión :

- Capacitar para la actividad profesional.
- Promover una oferta formativa de calidad.
- Proporcionar a los interesados información y orientación.
- Incorporar a la oferta formativa acciones de formación que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia.
- Evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición.
- Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de los trabajadores y la optimización de los recursos dedicados a la formación profesional

Los principios básicos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional son los siguientes:

- El desarrollo personal y al ejercicio del derecho al trabajo como a la libre elección de profesión u oficio y a la satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida.
- El acceso, en condiciones de igualdad de todos los ciudadanos, a las diferentes modalidades de la formación profesional.

- La participación y cooperación de los agentes sociales con los poderes públicos.
- La adecuación de la formación y las certificaciones a los criterios de la Unión Europea.
- La participación y cooperación de las diferentes Administraciones públicas.
- La promoción del desarrollo económico y la adecuación a las diferentes necesidades territoriales del sistema productivo

En consonancia con lo señalado, el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional tiene entre sus funciones centrales las de promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, evaluar y acreditar las competencias profesionales. Para el cumplimiento de estas funciones se ha contemplado el trabajo mancomunado con empresas con las administraciones públicas, cámaras de Comercio, universidades y otras entidades de formación. Asimismo, se han establecido un conjunto de acciones e instrumentos entre los cuales se destacan los procedimientos de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las certificaciones profesionales; la información y orientación sobre formación profesional y empleo y la evaluación y perfeccionamiento de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. (MPSYD, 2008)

En complemento con el procedimiento de acreditación de las certificaciones cabe hacer una mención especial al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales como eje institucional del sistema. Dicho catálogo, que incluye el contenido de la formación profesional asociada a cada certificación, tiene una estructura modular y se ordena por niveles de certificación. Para identificar las necesidades de calificación y actualizar el Catálogo se consulta toma a los distintos sectores productivos e interlocutores sociales y se tiene en consideración los criterios de la Unión Europea. (Comision Europea, 2003) (MEPSYD, 2008)

La estructura del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, contempla un Consejo General de Formación Profesional (creado por la Ley 1/1986, de 7 de enero, modificada por la Ley 19/1997, de 9 de junio), siendo su organismo técnico de apoyo, el Instituto Nacional de las Cualificaciones. (Comisión Europea, 2003) El Consejo General de Formación Profesional, es un órgano consultivo de carácter tripartito y cuenta con la participación de las organizaciones empresariales y sindicales y de las administraciones públicas y es también un órgano de asesoramiento del Gobierno en materia de Formación Profesional.

El Consejo General de Formación Profesional tiene las siguientes funciones:

- Elaborar y proponer al gobierno, para su aprobación, el Programa Nacional de Formación Profesional, dentro de cuyo marco las Comunidades Autónomas podrán regular para su territorio sus características específicas.
- Evaluar y controlar la ejecución del Programa Nacional y proponer su actuación cuando fuera necesario sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas en este ámbito.

- Informar los Proyectos de Planes de Estudio y títulos correspondientes a los diversos grados y especializaciones de Formación Profesional.
- Informar sobre cuales quiera asuntos que, sobre formación profesional, puedan serle sometidos por las Administraciones Públicas.
- Emitir propuestas y recomendaciones de las Administraciones Públicas competentes en la Formación Profesional.
- Proponer acciones para mejorar la orientación profesional.
- Evaluar y hacer el seguimiento de las acciones que se desarrollen en materia de Formación Profesional. (Comisión Europea, 2003)

Por su parte el Instituto Nacional de las Cualificaciones es el órgano técnico que regula y coordina el Sistema nacional de Calificaciones y la Formación Profesional. Le corresponden dar apoyo al Consejo General de la Formación Profesional siendo el responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional. (MEPSYD, 2008)

En el sistema formal de educación español se otorgan también diversas certificaciones a distintos niveles, es de particular importancia para estos efectos la certificación de competencias lo que ocurre con los alumnos que cursen los programas de cualificación profesional inicial y aprueben los módulos obligatorios de estos programas ya que obtienen una certificación de las administraciones educativas que tienen validez para la certificación de competencias profesionales por el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional Por su parte, los estudiantes que realizan sus estudios secundarios en la rama profesional reciben el título de Técnico de la correspondiente profesión

Los títulos universitarios oficiales reconocidos por el Consejo de Coordinación Universitaria (CCU) habilitan para el ejercicio profesional. En el caso del título de Doctor, se puede obtener la mención "Doctor Europeus" en el anverso del título de Doctor cuando se reúnan una serie de requisitos, entre los que se encuentra el haber realizado una estancia mínima de tres meses fuera de España, en una institución de enseñanza superior de otro Estado europeo, cursando estudios o realizando trabajos de investigación durante su etapa de formación en el programa oficial de Postgrado.

Asimismo, la Formación Profesional Específica de grado superior, permite acreditar las unidades de competencia asociadas a los módulos que componen un determinado ciclo formativo, sin necesidad de terminar por completo dicho ciclo.

La homologación de diplomas de universidades extranjeras o de universidades privadas españolas está regido por los tratados o convenios internacionales en los que España participe o en las tablas de homologación de planes de estudio y de títulos aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe de la Comisión Académica del CCU. Por lo que respecta a la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior las universidades españolas pueden expedir el suplemento europeo a los títulos universitarios de carácter oficial

En 1995 (Real Decreto 733/1995) se establecieron las normativas para otorgar certificados académicos y profesionales en todos los niveles educativos excepto en el universitario. En todo caso, los certificados expedidos por cualquier administración educativa competente tienen carácter oficial y validez académica y profesional en todo el territorio nacional.

En la actualidad se está elaborando el esquema de certificación para la educación superior incluyendo los descriptores de aprendizaje y habilidades para cada nivel de educación (doctorado, master y otros estudios superiores respecto de los cuales es posible identificar dos salidas: una para los ciclos de formación superior y otra para los certificados de estudios universitarios iniciales .

El actual sistema de certificación española está siendo analizado por un conjunto de representantes de empleadores, sindicatos y estudiantes con el objeto de mejorar la formación que se brinda actualmente. Este esquema de certificación será desarrollado posteriormente en todos los niveles del sistema educativo (European Union, 2007).

Desde el año 2007 existen regulaciones a nivel nacional de los requerimientos y procedimientos para la evaluación y certificación de las habilidades profesionales adquiridas a través de la experiencia en el sistema educaron no formal (European Union, 2007). En la actualidad el Gobierno, previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional, fija las equivalencias, convalidaciones, correspondencias, y los efectos de ellas, entre los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad establecidos y los que se creen. (MEPSYD, 2008)

CITAR <http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantillaAncho.jsp?id=10&area=formacion-profesional>

2.2 La articulación de los distintos niveles de educación formal (Articulación vertical)

El sistema educativo español tanto en las enseñanzas de régimen general (educación Infantil; Primaria; Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, universitaria, formación profesional y de adultos), como de régimen especial (enseñanzas artísticas, deportivas, y de idiomas). cuenta con un conjunto de programas diversificados que dan la posibilidad articulación entre los diferentes niveles educativos así como la posibilidad de terminar los estudios secundarios reforzando, entre ellos, los llamados programas de de Garantía Social, cuyo objetivo es proporcionar a este alumnado una formación básica y profesional que le permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, y los programas de calificación profesional temprana, incluyendo estudios optativos para lograr el certificado de enseñanza secundaria. A su vez, la educación de adultos ofrece diversas opciones para resolver sus propias demandas promoviendo el autoaprendizaje y ofertando cursos para enfrentar de manera exitosa las pruebas de ingreso a los estudios intermedios y avanzados de capacitación. (European Union, 2007). También, se han establecido programas vespertinos y becas para ampliar la gama de estudios secundarios y secundarios técnicos de modo de ampliar la oferta y abrir la posibilidad de la movilidad estudiantil en la comunidad europea (European Union, 2007).

En este esquema cabe señalar que existe una obligatoriedad para todos los españoles de completar diez años de escolaridad incluyendo un primer nivel de estudios secundarios formales. Al terminar esta Educación Secundaria Obligatoria se recibe el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria que los faculta para continuar sus estudios de Bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio.. Los alumnos que no obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria reciben un Certificado de Escolaridad en el que constan los años y materias cursados CITA Dirección General de Educación y Cultura Eurybase. La base de datos sobre los sistemas educativos de Europa Organización del sistema educativo español, 2007/08” Pag 162

Los estudiantes que realizan sus estudios secundarios en la rama profesional reciben el título de Técnico de la correspondiente profesión. Aquellos alumnos que no superen en su totalidad las enseñanzas de cada uno de los ciclos formativos reciben un certificado académico de los módulos superados que tendrá efectos de acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional Con el título de Técnico se puede acceder directamente a todas las modalidades del Bachillerato. También es posible acceder a otras enseñanzas especializadas o complementarias, como las enseñanzas artísticas También en este esquema quienes no completen los ciclos formativos recibirán un certificado académico de los módulos superados que tendrá efectos de acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

Por otra parte las administraciones educativas deben realizar al menos una vez al año pruebas para la obtención del título de Técnico Además para los técnicos que quieran acceder a un ciclo formativo de grado superior existe una prueba de acceso cuyo requisito de edad son 18 años, o bien la superación de las enseñanzas que cada Comunidad Autónoma considere oportunas para complementar la madurez y las capacidades profesionales acreditadas por la posesión del título de Técnico.

Los estudiantes que culminan su Bachillerato en cualquiera de sus modalidades, reciben el título de Bachiller, en el que se especifica la modalidad cursada y la calificación media obtenida, lo cual tiene implicancias laborales y académicas El título de Bachiller faculta para acceder a las distintas enseñanzas que constituyen la educación superior.

Para ingresar en la Universidad, los postulantes deben rendir una prueba. El acceso a los estudios universitarios y la formación profesional de grado superior, están condicionados por los trayectorias seguidas en el Bachillerato, de forma que para optar a unos u otros estudios el alumno debe haber cursado determinadas modalidades y materias vinculadas a las distintas opciones. del mismo modo, el título de Bachiller habilita para acceder directamente a los estudios del idioma del nivel intermedio

Los alumnos completan su formación profesional específica de grado superior obtienen el título de Técnico Superior, el cual está orientado a la incorporación al mundo del trabajo. Sin embargo, para los deseen continuar estudiando pueden hacerlo, sin prueba de acceso, a determinadas enseñanzas universitarias de primer ciclo relacionadas con los estudios de formación profesional cursados. También se puede acceder con la titulación de Técnico

Superior a otras enseñanzas especializadas o complementarias, tales como las enseñanzas de régimen especial. Además, se pueden realizar convalidaciones entre módulos profesionales de distintos ciclos formativos.

La articulación también se da para los adultos que no completaron sus estudios formales. En este caso, para la educación básica al finalizar el nivel I y cada uno de los módulos en los que se organiza el nivel II, el alumnado recibe una certificación de las enseñanzas que ha cursado. Luego si aprueban el cuarto módulo de todos y cada uno de los ámbitos de conocimiento de Educación Secundaria obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, que facultará para acceder al Bachillerato, a la formación profesional específica de grado medio y al mundo laboral. Asimismo, quienes lo soliciten recibirán la acreditación de los módulos cursados y las calificaciones obtenidas. También existen pruebas libres para que los de 18 años puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria www.eurydice.org 270

Adicionalmente existen programas especiales y también pruebas ad hoc para que las personas mayores de 20 años puedan obtener directamente el título de Bachiller. Dichas pruebas se organizarán de manera diferenciada según las modalidades del Bachillerato. También existen instancias para la certificación de las enseñanzas de formación profesional específica de adultos que es la misma que la relativa al régimen general de tales enseñanzas.

Por su parte, la formación profesional ofrece el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación social incluyendo la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas

2.3 Articulación entre educación y empleo

Existe un consenso en que el aprendizaje permanente tiene un papel importante el aprendizaje permanente, la educación y la formación para favorecer el empleo, mejorar la calidad y la productividad del trabajo, y reforzar la cohesión y la inclusión social. «situación Del aprendizaje a lo largo de la vida laboral en España» Equipo ifes (Instituto de Formación y Estudios Sociales) Mtas, colección informes y estudios Madrid, 2005 315 págs.

En España se fomenta las relaciones entre los Ministerios de Educación y Trabajo tanto a nivel central como a nivel de los consejos Regionales. La coordinación de la educación con el sector productivo se genera en el Consejo General para la Educación Técnica que juega el rol de un organismo consultivo y participativo. Además, existen convenios específicos con la Cámara de Comercio y con algunas empresas.

Las empresas, las universidades, y las entidades capacitadoras, así como las administraciones de las regiones autónomas participan en el desarrollo de un sistema nacional de calificaciones y capacitación laboral (European Union, 2007). Por otra parte, las relaciones entre las universidades y el sector productivo se han establecido como prioridad que refuerza su interrelación (European Union, 2007)

La educación técnico vocacional ha tratado de hacer esfuerzos para responder mejor a las demandas del mercado laboral. Para ello ha sido muy importante el Catálogo Nacional de Certificaciones Profesionales elaborado y actualizado por el Instituto Nacional de Certificaciones y aprobado por el gobierno con el propósito de entregar una respuesta oportuna al mercado laboral.

De igual manera, los estudiantes que están cursando los primeros años del proceso formativo acceden a prácticas tempranas que vinculan su formación académica con su lugar de trabajo, lo cual les permite incorporarse rápidamente al mundo del trabajo (European Union, 2007)

Por otra parte para facilitar la integración social de grupos desfavorecidos en el mercado de trabajo, las administraciones públicas, especialmente la administración local, han realizado esfuerzos por generar ofertas formativas a las necesidades específicas de los jóvenes con fracaso escolar, a los discapacitados, a minorías étnicas a cesantes prolongados y en general, personas con riesgo de exclusión social. Dichas ofertas están orientadas a la adquisición de competencias para lo largo de la vida, y además de incluir módulos asociados al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que pueden estar adaptados a los requerimientos específicos de la población destinataria. En tal sentido y con el propósito de adecuarse al máximo a las necesidades específicas de formación y certificación la oferta formativa sostenida con fondos públicos tendrá la mayor amplitud y a tal efecto incluirá acciones no asociadas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Por otra parte, las competencias profesionales logradas en estos programas, podrán ser acreditadas cuando sean incorporadas al Catálogo de Cualificaciones. (MEPSYD, 2008)

CITAR <http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantillaAncho.jsp?id=10&area=formacion-profesional>

En la línea de articulación y empleo cobra especial relevancia educación de adultos por la vía de la formación profesional ocupacional dirigida a personas, desempleadas y la formación continua dirigida a trabajadores ocupados.

La formación profesional ocupacional es competencia de la Administración Laboral, mientras que la ejecución de los programas o planes anuales corresponde a la Administración General o a la Autonómica, en función de las transferencias efectuadas. Su objetivo general es potenciar la inserción y reinserción profesional de la población demandante de empleo mediante la cualificación, recualificación o puesta al día de sus competencias profesionales, que puede acreditarse mediante las certificaciones correspondientes. Por otro lado, este tipo de formación debe adecuarse a la oferta de empleo, actual o previsible a corto plazo, sin perjuicio de que las cualificaciones que ofrezca tengan horizonte de futuro.

La oferta formativa ocupacional se instrumentará en función de las características de la población desempleada, distinguiendo, en principio, la dirigida a jóvenes en búsqueda de su inserción, la dirigida a personas adultas que necesitan reinsertarse y, finalmente, la orientada a colectivos específicos con especiales dificultades para la inserción o

reinserción. Finalmente, la formación profesional continua comprende el conjunto de acciones formativas que llevan a cabo las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones, dirigidas tanto a la mejora de las competencias y cualificaciones como a la formación permanente de los trabajadores ocupados, y que permite compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la promoción social, profesional y personal de los trabajadores. Esta formación es una atribución de las autoridades laborales competentes y, en la actualidad, de conformidad con los III Acuerdos Nacionales de Formación Continua, su gestión corre a cargo de las organizaciones empresariales y sindicatos más representativos, así como de las diferentes administraciones públicas. En estos acuerdos se da prioridad a la formación de colectivos desfavorecidos (mujeres, discapacitados, mayores de 45 años, trabajadores no cualificados) y a trabajadores de pequeñas y medianas empresas (especialmente a las de menos de 50 trabajadores).

Eurybase - España - (2007/08)
www.eurydice.org 245

Eurybase - España - (2007/08)
www.eurydice.org pagina 271

En el caso de la formación profesional de personas adultas, los ciclos formativos, tanto de grado medio como de grado superior, incluyen entre sus contenidos un módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) en el ámbito de cada especialidad. En el desarrollo de este módulo colaboran los departamentos de orientación de los centros, que aprovechan la información de los servicios de orientación de empleo. Asimismo, los adultos que estudian formación profesional deben realizar también el módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT). Se trata de un bloque de formación específica cuyos contenidos están organizados alrededor de actividades productivas propias del perfil profesional. La característica más relevante de esta formación es que se desarrolla en un ámbito productivo real (la empresa), donde los participantes observan y desempeñan las actividades y funciones propias de los distintos puestos de trabajo correspondientes a una profesión, conocen la organización de los procesos productivos o de servicios y de las relaciones laborales, siempre orientados y asesorados por los tutores del centro educativo y del centro de trabajo.

Por otra parte, en varias universidades existen centros de orientación e información para el empleo (COIE), cuya gestión pertenece a las Comunidades Autónomas. Estos centros proporcionan información y orientación al momento del egreso. También funcionan como intermediarios, en materia de colocación, entre las empresas y los estudiantes.

Para favorecer una mayor integración entre educación y empleo el equipo de IFES hace las siguientes observaciones

- Se debe aprovechar la coyuntura favorable que ofrece el Estatuto de los Trabajadores para la formación profesional, y establecer este marco normativo como el más adecuado para abordar las iniciativas de aprendizaje a lo largo de la vida.

- Es necesario mejorar el funcionamiento de los servicios públicos de empleo, en especial en materia de orientación profesional, es imprescindible para garantizar un acercamiento entre la cualificación profesional y el empleo.
- Se requiere dotar a las estructuras de la negociación colectiva de una mayor implicación en el sistema educativo, extendiendo las competencias de las comisiones paritarias sectoriales al ámbito del sistema de educación reglada.
- Se necesita establecer un marco para la formación en el ámbito laboral se reconoce como un medio adecuado para mejorar la relación entre la educación y el empleo.
- Para el aprendizaje a lo largo de la vida laboral se deben contemplar competencias en todos los ámbitos, no solamente en el laboral sino también, entre otros, en el de la ciudadanía, la participación y la comunicación.

«situación Del aprendizaje a lo largo de la vida laboral en España» Equipo ifes (instituto de formación y estudios sociales) mta, colección informes y estudios madrid, 2005 315 págs

2.4 Orientación profesional para el aprendizaje a lo largo de la vida y la inserción en el mundo laboral

En España existen diferentes organismos e instituciones públicas y privadas, que entregan orientación profesional. Además debido al proceso de descentralización con las comunidades autónomas, cada administración tiende a desarrollar su propia estructura de orientación.

Eurybase - España - (2007/08)
www.eurydice.org 271

Las normativas y leyes vigentes establecen la obligatoriedad de proveer orientación profesional información general sobre la oferta de programas formativos, requerimientos de ingreso, oportunidades de aprendizaje, trayectorias e itinerarios de capacitación, los mecanismos de evaluación y certificación de las habilidades profesionales y la forma de guiar a los estudiantes El gobierno vigente debe asumir la orientación vocacional mediante servicios de consejería para los desempleados y los trabajadores en relación a las oportunidades de capacitación y empleo, así como las posibilidades de reconocimiento y certificación.

La orientación se articula en torno a los tres niveles que estructuran la organización escolar En todo el territorio español existen servicios de apoyo a los centros y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica que se organizan por. Asimismo, en gran parte de las Comunidades Autónomas existen, otros equipos especializados y específicos con demarcación geográfica distinta para la orientación y atención educativa del alumnado con minusvalías o discapacidades específicas.

El ámbito de actuación de los Equipos de Orientación está constituido, en general, por todos los centros que imparten enseñanzas de nivel no universitario ubicados en los respectivos sectores de demarcación. Su composición es multidisciplinar y muy similar en

todo el Estado: normalmente están formados por psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, maestros y trabajadores sociales. Algo parecido ocurre con las funciones que desarrollan y las competencias que se les atribuyen. De forma resumida, sus funciones son las siguientes: asesorar a centros y profesores de la zona en el diseño curricular y participar en su desarrollo, especialmente en los aspectos psicopedagógicos, de orientación y de atención a la diversidad; realizar la evaluación psicopedagógica de los alumnos que la requieran, así como la propuesta, asesoramiento y programación de la respuesta educativa más adecuada en cada caso; colaborar con los centros de profesores, otras instituciones educativas, servicios sociales y sanitarios de su ámbito de actuación; y asesorar y orientar al alumnado y a sus familias

Existe también el interés por elaborar en forma conjunta entre los educadores y expertos del mundo laboral, de un catálogo de títulos profesionales que ha de establecer las formaciones que debe impartir el sistema educativo. Incluir un módulo denominado "Formación en Centros de Trabajo", en el currículo de los ciclos formativos. También hay preocupación por la formación del profesorado mediante pasantías en las empresas y en la participación de especialistas del sector productivo en la docencia todo ello como una forma de orientación

En el ámbito de la educación secundaria se ha dado especial preponderancia a la orientación vocacional y las competencias y habilidades fundamentales incluidas en las recomendaciones del Parlamento y el Consejo Europeo han sido incorporadas en los programas de estudio a nivel nacional, como una forma de destacar su importancia para el logro de las metas de la educación permanente. Por otra parte, el último año del primer ciclo de la educación secundaria (obligatoria) sirve también como orientación para el segundo ciclo y para incorporarse a la vida laboral.

En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) los alumnos reciben una formación básica de carácter profesional. Esto supone, por un lado, dar una dimensión práctica y semiprofessionalizadora a las materias tradicionales y, por otro, establecer aquellos objetivos que favorezcan la transición a la vida activa.

La formación profesional de base también es parte del Bachillerato lo cual supone, por un lado, dar una dimensión práctica y semiprofessionalizadora a las materias tradicionales y, por otro, establecer los objetivos que favorezcan la transición a la vida activa. Por otra parte, la orientación académica y profesional que reciben los alumnos constituye una herramienta más de apoyo para su futura inserción laboral. Actualmente, la normativa educativa prevé la participación de los agentes sociales en los procesos de planificación y gestión de la formación profesional. Este principio de participación se denomina formación concertada, porque supone un proceso de estrecha relación e intercambio de servicios entre el sector productivo y el sistema educativo

La formación profesional de base se concreta en la ESO, por una parte, en una educación tecnológica general para todos los alumnos como área específica, que ha de recoger no sólo la formación en las distintas técnicas, sino también el conocimiento del entorno social y productivo; y, por otra, en la introducción de contenidos educativos diversificados y optativos que den cabida a experiencias o actividades profesionales. Esta formación

profesional de base está constituida por un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas comunes a un amplio número de técnicas o perfiles profesionales, que son garantía de una formación polivalente. De esta forma, se pretende fomentar de modo efectivo la relación formación-empleo a lo largo de toda la etapa.

Los centros de orientación, información y empleo de las universidades tienen una función relevante para orientar a titulados y alumnos de los últimos cursos en la búsqueda de empleo y de informar acerca de las opciones formativas y profesionales existentes. En lo que se refiere al empleo, pueden facilitar la realización de prácticas en empresas, de cursos de formación e inserción profesional, u ofertar a las empresas un servicio gratuito de preselección para cubrir determinados puestos de trabajo. En cualquier caso, cada universidad determina las peculiaridades de este servicio,

La orientación profesional para los adultos, particularmente los que están en el nivel secundario obligatorio, en el bachillerato y en la formación profesional de grado medio, se organiza en dos niveles. En primer lugar en el aula o con el grupo de alumnos, el cual es responsabilidad de un profesor-tutor al cual se le han asignado horas semanales para ello. En segundo término en el centro educativo, responsabilidad de un departamento de orientación, que parte de la información que facilitan los servicios de orientación y empleo de las universidades y del Instituto Nacional de Empleo (INEM). Estos departamentos entregan apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientación académica y profesional, y acción tutorial. Asimismo, se realizan talleres y cursos ocupacionales que incluyen prácticas y que tienen una clara orientación laboral.

Finalmente, la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, establece que las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes adquiridos de esa manera..

Todas estas iniciativas tienen el propósito de conseguir que la formación profesional y el mundo laboral se coordinen entre sí. Se pretende con ello

- Informar y difundir las ofertas de estas enseñanzas, así como los requisitos académicos y las posibilidades de acceso a las mismas, atendiendo a las condiciones, necesidades e intereses de las personas que demanden la información.
- Informar y orientar sobre las distintas oportunidades de aprendizaje y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, la mejora en el empleo, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo.
- Informar sobre las titulaciones académicas y orientar sobre las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales requeridas en el mundo laboral.

- Orientar al alumnado hacia los ciclos formativos que mejor se adapten a sus circunstancias personales, de manera que la opción elegida les permita superar los objetivos de los módulos profesionales y terminar la totalidad del ciclo formativo y sin que suponga riesgo para su integridad física y la de los demás.

2.5 Los sistemas de información para la educación continua

Las actuales regulaciones laborales le confieren al gobierno la tarea de elaborar un sistema integrado de información. Dicho sistema sirve para definir las trayectorias vocacionales de las personas de modo de mejorar su empleabilidad, así como para desarrollar su capacidad de emprendimiento, de generar negocios y de autoempleo. Para lograrlo, se deben tomar en cuenta los diferentes agentes sociales, la red de centros de referencia nacional y los centros integrados de formación técnica (que ofrecen información respecto al Catálogo Nacional de calificaciones Profesionales conducente a grados y certificados asociados con la participación técnica). (European Union, 2007) Para ello se contemplan acuerdos de colaboración entre los administradores de los sectores de educación y trabajo que definen los servicios, la función de los administradores y de otras entidades públicas y privadas, particularmente, de los agentes sociales y de las medidas y mecanismos que permiten compartir información

A través de los sistemas de información se pretende mantener al día a los usuarios sobre el acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales y sobre el progreso en las mismas a lo largo de toda la vida Asimismo se plantea informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo.

En este proceso participan las administraciones educativas y laborales y las administraciones locales. Entre otros los beneficiarios de estos sistemas son el alumnado del sistema educativo, las familias, los trabajadores desempleados y ocupados y la sociedad en general . (MPSYD, 2008) Para estos fines se ha creado los portales “Orienta” y “Ploteus” ofrecen información y asistencia técnica sobre las oportunidades de aprendizaje y de orientación vocacional existentes. (European Union, 2007)

Un tipo de información relevante es la referida a la innovación y la experimentación referida a la formación profesional Para ello se estableció una red de centros de referencia nacional, que imparten todas ofertas educativas con implantación en todas las comunidades autónomas, especializados en los distintos sectores productivos. A tales efectos, dichos centros podrán incluir acciones formativas dirigidas a: estudiantes , trabajadores ocupados, desempleados, empresarios y educadores. (MPSYD, 2008)

3.- El Caso de Australia

Estructura del Sistema Educativo (VER EURYDICE)

- a) Los sistemas de certificación de competencias laborales**

- b) La articulación de los distintos niveles de educación formal (Articulación vertical)**

- c) Articulación entre educación y empleo**

- d) Orientación profesional para el aprendizaje a lo largo de la vida y la inserción en el mundo laboral**

Job Network: Es una red nacional de organizaciones privadas y comunitarias dedicadas a encontrar trabajo a personas desempleadas, en particular a aquellas que han estado en esa condición por un tiempo prolongado. También está dirigido a empleadores. Existe para las distintas regiones y territorios del país. Por ejemplo: Tasmania.

El Caso de Canadá

Estructura del Sistema Educativo (VER EURYDICE)

- a) Los sistemas de certificación de competencias laborales**

- b) La articulación de los distintos niveles de educación formal (Articulación vertical)**

- c) Articulación entre educación y empleo**

- d) Orientación profesional para el aprendizaje a lo largo de la vida y la inserción en el mundo laboral**

Job Futures: Este sitio ha sido desarrollado por el organismo Human Resources and Skills Development Canada (HRDC) y provee de información actualizada sobre el mercado

laboral canadiense. Se dirige a personas interesadas en el estado actual y futuro del empleo en áreas específicas y en los vínculos existentes entre educación/capacitación y el mundo del trabajo, tales como: orientadores profesionales, estudiantes post-secundarios, estudiantes secundarios, padres, trabajadores y personas que buscan trabajo. También existe descentralizadamente, para las regiones y territorios. Por ejemplo: Ontario

El Caso de Estados Unidos

Estructura del Sistema Educativo (VER EURYDICE)

a) Los sistemas de certificación de competencias laborales

b) La articulación de los distintos niveles de educación formal (Articulación vertical)

c) Articulación entre educación y empleo

d) Orientación profesional para el aprendizaje a lo largo de la vida y la inserción en el mundo laboral

Occupational Outlook: Entrega información sobre cientos de tipos de carreras en las áreas de la educación y capacitación requeridas, salarios, expectativas laborales, qué hacen los trabajadores en esas ocupaciones y cómo son las condiciones de trabajo. En el listado de profesiones se puede acceder a información específica.

EL CASO DE NUEVA ZELANDIA

Estructura del Sistema Educativo (Ministry of Education, 2004 El Sistema educativo de Nueva Zelandia)

Educación primaria y secundaria

Las escuelas primarias y secundarias reciben a estudiantes con al menos 5 años de edad, y la asistencia es obligatoria entre los 6 y los 16 años de edad. En 2001, la relación promedio docente:estudiante osciló entre 1:19 y 1:24 según el año y los tipos de instituciones. El año lectivo en Nueva Zelandia normalmente se extiende desde fines de enero a mediados de diciembre, y está dividido en cuatro períodos. Existen instituciones tanto para un solo sexo como mixtas, y las escuelas estatales (públicas) son laicas. La educación primaria comienza

en el Año 1 y se extiende hasta el Año 8. Para los Años 7 y 8 generalmente se puede optar entre una escuela primaria o una escuela intermedia distinta.

La educación secundaria abarca los Años 9 a 13. Las edades de los estudiantes durante esos años van desde los 13 a los 17 años. La mayoría de los estudiantes de secundaria en Nueva Zelandia asisten a escuelas con financiación estatal, a las cuales en inglés se las conoce por diversos nombres: secondary schools, high schools, colleges o area schools (secundarias, colegios, escuelas de área).

La mayoría de las instituciones imparten la enseñanza en inglés, pero algunas usan el idioma maorí. Las escuelas primarias maoríes Kura Kaupapa tienen como principal idioma de instrucción el maorí, y la educación se basa en la cultura y los valores maoríes. La mayoría de las Kura Kaupapa reciben a estudiantes entre los Años 1 y 8, y algunas pocas (Wharekura) reciben a estudiantes hasta el Año 13.

El National Certificate of Educational Achievement (“Certificado Nacional de Educación”, NCEA) se implementó progresivamente entre 2002 y 2004 como el título académico que abarca los últimos años de la educación secundaria nacional. Los estudiantes pueden lograr el NCEA en tres niveles a través de una amplia variedad de cursos y materias, tanto dentro como fuera de la escuela secundaria tradicional. Para la mayoría de los estudiantes, los tres niveles del NCEA corresponden a los últimos tres años de la secundaria (Años 11–13). Para lograr el NCEA, el estudiante debe obtener 80 créditos del National Qualifications Framework (“Sistema Educativo Nacional”), de los cuales 60 deben ser a nivel de certificado.

Además, se ha desarrollado también una calificación de Becas de Nueva Zelandia, que se ofreció por primera vez en 2004. Esta calificación sirve de reto y reconocimiento para los estudiantes de alto rendimiento, en su mayor parte a partir del Año 13. (p.5)

El NCEA Nivel 1 es en general comparable a los siguientes:

- General Certificate of Secondary Education (“Certificado General de Educación Secundaria”) de Gran Bretaña;
- Grade 10 (“Grado 10”) de Canadá y Estados Unidos; y
- los resultados del Año 10 en algunos estados australianos: School Certificate, Junior Certificate y Achievement Certificate.

El NCEA Nivel 3 y la calificación de Becas de Nueva Zelandia es en general comparable a los siguientes logros académicos:

- A level británico; y los resultados del Año 12 en algunos estados australianos, por ejemplo el Higher School Certificate de Nueva Gales del Sur.

El ingreso a las carreras de licenciatura en las instituciones educativas terciarias se logra obteniendo un mínimo de 42 créditos en el nivel 3 o superior del National Qualifications Framework, y cumpliendo con requisitos específicos en cuanto a materias y nivel y en cuanto a conocimientos de matemáticas y de comunicación escrita. También se aceptan los títulos académicos internacionales considerados equivalentes, y los estudiantes nacionales mayores de 20 años pueden solicitar el ingreso aun si no cuentan con títulos formales. Para

inscribirse en instituciones terciarias, los estudiantes internacionales también deben cumplir con requisitos de conocimientos de inglés.

Para obtener más información acerca del NCEA, consulte la página en Internet www.ncea.govt.nz (p.6)

Educación Terciaria

La expresión “educación terciaria” en Nueva Zelanda se utiliza para describir todos los aspectos de la educación y la formación posteriores a la secundaria. En la actualidad hay 36 instituciones educativas terciarias públicas, entre las que figuran 8 universidades, 21 institutos tecnológicos y politécnicos, 4 institutos de formación docente, y 3 wananga (instituciones educativas terciarias maoríes). También hay 46 organismos de capacitación industrial y aproximadamente 895 instituciones de enseñanza privadas (que incluyen a las academias de inglés) registrados en la New Zealand Qualifications Authority (“Autoridad para los Títulos de Nueva Zelanda”, NZQA).

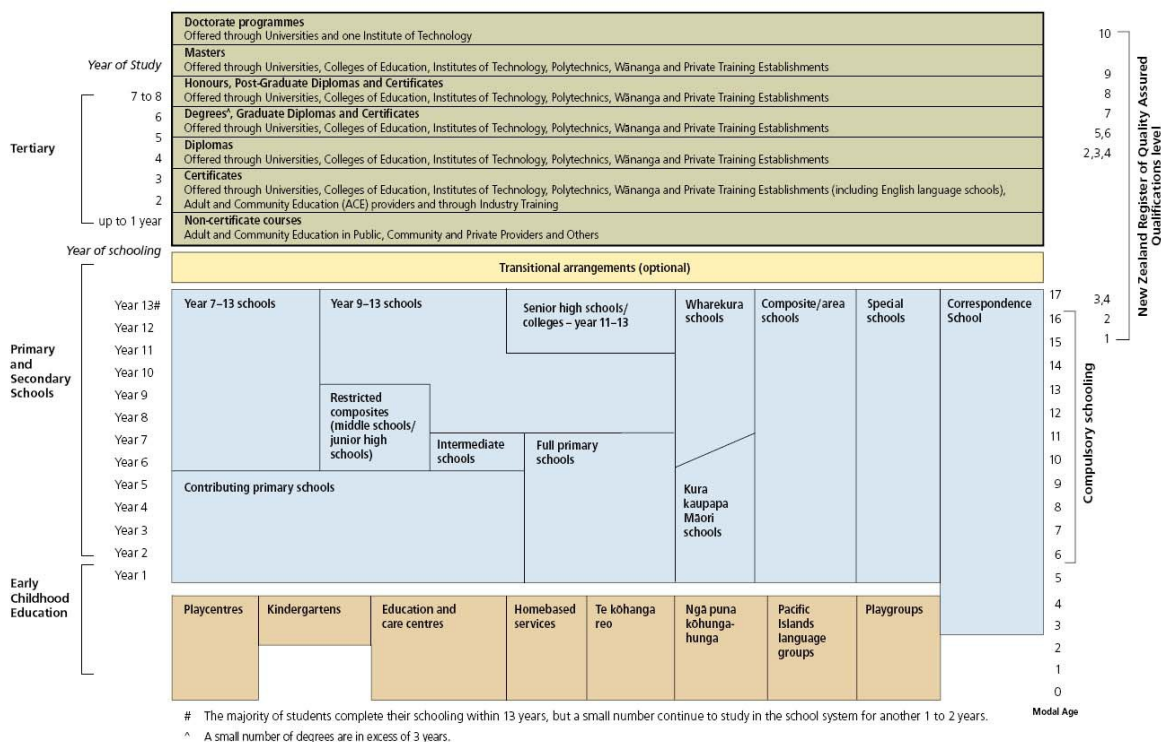
La formación técnica y en oficios se lleva a cabo principalmente en los institutos tecnológicos, los politécnicos, las instituciones de enseñanza privadas y en los lugares de trabajo. Sin embargo, algunos cursos también pueden ser impartidos en secundarias, wananga, instituciones de enseñanza gubernamentales, en un instituto de formación docente y en varias universidades.

La educación superior o de nivel de licenciatura se ofrece principalmente en las universidades, pero algunos cursos también se pueden realizar en la mayoría de los institutos tecnológicos, politécnicos, wananga e institutos de formación docente, así como en algunas instituciones de enseñanza privadas.

La formación de los docentes se lleva a cabo no solamente en institutos de formación docente especializados, sino también en algunas universidades, institutos tecnológicos, politécnicos, wananga e instituciones de enseñanza privadas.

Los organismos de capacitación industrial representan a sectores específicos de la industria. Estos organismos desarrollan y mantienen los estándares nacionales de habilidades reconocidos (national unit standards) para su respectivo sector. También facilitan la formación en el lugar de trabajo y contratan a proveedores de capacitación para brindar cursos y formación fuera del lugar de trabajo. (p.7)

The New Zealand Education System



Comparación internacional de los títulos académicos terciarios

Las Licenciaturas de las instituciones educativas terciarias neozelandesas son comparables a:

- las Licenciaturas británicas
- las Licenciaturas australianas

Las Licenciaturas neozelandesas son reconocidas para acceder a cursos de posgrado en universidades de todo el mundo, siempre que se cumplan los requisitos habituales de grado y especialización en las materias o áreas determinadas.

Una Declaración de Confianza firmada en 1998 a nivel ministerial otorga validaciones recíprocas de títulos y formación entre Australia y Nueva Zelanda. (p.8)

a) Los sistemas de certificación de competencias laborales

La NZQA ha delegado la autoridad de aprobar y acreditar los cursos de nivel inferior a la licenciatura ofrecidos por politécnicos e institutos tecnológicos, a la entidad denominada *Institutes of Technology and Polytechnics of New Zealand* (“Institutos Tecnológicos y Politécnicos de Nueva Zelanda”, anteriormente llamada *Association of Polytechnics in NZ*) (www.itpnz.ac.nz) y a su *Polytechnic Programmes Committee* (“Comité de Carreras Politécnicas”). De modo similar, la NZQA ha delegado a la *Association of Colleges of Education in New Zealand* (“Asociación de Institutos de Formación Docente de Nueva Zelanda”, *ACENZ*) (www.acenz.ac.nz) y a su *Colleges of Education Accreditation*

Committee (“Comité de Acreditación de Institutos de Formación Docente”, *CEAC*) la autoridad de aprobar y acreditar los cursos por debajo del nivel de licenciatura ofrecidos por los institutos de formación docente.

El *New Zealand Vice-Chancellors’ Committee* (“Comité de Vicerrectores de Nueva Zelandia”, *NZVCC*) (www.nzvcc.ac.nz) proporciona la garantía de calidad para los títulos universitarios a través del *Committee on University Academic Programmes* (“Comité para las Carreras Académicas Universitarias”, *CUAP*). Este Comité supervisa los procedimientos de moderación y la aprobación de cursos entre las distintas universidades, proporciona asesoría y comentarios sobre desarrollos académicos, fomenta el desarrollo coherente y equilibrado de los planes de estudio, y facilita la revalidación recíproca de cursos.

La *New Zealand Universities Academic Audit Unit* (“Unidad de Auditoría Académica de las Universidades de Nueva Zelandia, *NZUAAU*), establecida por el *NZVCC*, lleva a cabo auditorías de calidad académica universitaria recurriendo a expertos tanto neozelandeses como internacionales.

El *NZVCC* y la *NZQA* utilizan criterios comunes para la aprobación y la acreditación de títulos. (Ministry of Education, 2004: p11)

National Certificates of Educational Achievement (Certificados nacionales de educación) (NZQA, 2006)

Los principales certificados nacionales de educación secundaria en Nueva Zelanda son los National Certificates of Educational Achievement (NCEA), que se distribuyen en tres niveles: nivel 1, 2 y 3.

Los estudiantes comienzan generalmente la formación para el NCEA de nivel 1 en el Año 11, que corresponde al tercer año de secundaria, y avanzan de nivel en los Años 12 y 13. Algunos jóvenes estudian en más de un nivel, según su capacidad para cada asignatura.

Los alumnos son evaluados de acuerdo con ciertos estándares. Cada asignatura está compuesta por un grupo de estándares, de manera que cada uno de ellos define qué debe saber y poder hacer el alumno en un tema o área de estudio concreto. Por ejemplo, el nivel 1 de inglés está dividido en una serie de estándares, una parte de los cuales se muestra en el esquema siguiente.

Otras asignaturas también están divididas en estándares de esta manera. (NZQA, 2006: p.4)

Gracias a este sistema educativo de estándares, las escuelas pueden seleccionar una combinación de estándares que se adecue a las necesidades e intereses particulares de los alumnos. En consecuencia, la combinación de estándares y el contenido de la educación puede variar entre escuelas.

Para la mayoría de los estándares, los estudiantes que aprueban reciben las calificaciones de “achieved” (equivalente al aprobado), “merit” (notable) y “excellence” (sobresaliente) según su rendimiento personal, de las que “excellence” es la nota/categoría máxima y “achieved” la de cumplimiento del estándar. La forma de evaluación depende de cada estándar y puede ser interna (se completa como parte del año escolar) o externa (mediante exámenes finales nacionales o entrega de trabajos).

Reconocimiento internacional de los NCEA

Los National Certificates of Educational Achievement son reconocidos internacionalmente. El nivel 3 del NCEA es equivalente a los certificados del bachillerato británico GCE Advanced, del estadounidense High School Diploma y del australiano Higher School Certificate, que a su vez son títulos nacionales reconocidos y aceptados mundialmente.

Tanto el National Academic Recognition Information Centre (NARIC) (Centro nacional de información sobre reconocimiento académico) como el Universities and Colleges Admissions

Service (UCAS) (Servicio de admisiones a las universidades y centros de estudios superiores) del Reino Unido reconocen el nivel 3 del NCEA como mérito de acceso a la universidad. La publicación del UCAS International Qualifications for Entry into Higher Education (Certificaciones internacionales de acceso a la educación superior) se utiliza en todo el mundo para la selección y el acceso a estudios terciarios, y el hecho de que el nivel 3 del NCEA haya sido incluido en ella indica que este título cumple los estrictos requisitos de la organización. (NZQA, 2006: p.5)

NZQA (2005). The New Zealand Qualifications Framework

Since 1990, the New Zealand Qualifications Authority has been responsible for overseeing the development and implementation of a national qualifications system in New Zealand. It does this in consultation with other educational organisations within New Zealand and in the international context within which qualifications systems must operate. **NZQA (2005).**

Development of the National Qualifications Framework

The NQF was developed through a two year process of policy development and public consultation in 1990-1991.³ On 15 October 1991, the Minister of Education endorsed a set of Qualifications Authority recommendations on the NQF and a timetable for implementation.

The NQF was officially launched in November 1991.

Initially the Qualifications Authority decided there would be eight levels of achievement, following the Australian National Training Board’s standards framework. The national certificate was originally placed at Levels 1 to 4, and this was extended to Level 7 in March 1995. The national diploma was placed at Levels 5 to 7, initial degrees at Level 7 and

advanced degrees at Level 8. The eighth level originally covered all postgraduate qualifications.

The NQF was extended to ten levels in 2001 as part of the development of the criteria for the New Zealand Register of Quality Assured Qualifications (the Register). The extension has allowed learners, education providers, employers and the general public to accurately recognise and distinguish higher levels of achievement in postgraduate qualifications. The Register is discussed in more detail below.

Qualifications on the NQF are based on ‘units of learning’ with a standard format and a national catalogue. Since 1993, the units of learning have been known as ‘unit standards’. The first unit standards were registered in February 1993. In 2001, the NQF was further developed to allow the registration of ‘achievement standards’ for school subjects. The NQF was intended to lead to the development of unit standards and qualifications for sectors and disciplines that previously had no qualifications.

The first NQF qualification, a National Certificate in Dairy Manufacturing, was registered on the NQF in January 1994, and the first students graduated with this qualification in May 1995. Many long-established sub-degree qualifications, particularly trade qualifications, were replaced by unit standards based national qualifications registered on the NQF.

A Record of Learning (RoL) was to be kept for all learners gaining credit on the NQF, with the Qualifications Authority being responsible for maintaining the RoL in a central computer database. Every learner gaining credits on the NQF receives a RoL that lists all the NQF standards and qualifications they have achieved regardless of where they were achieved. The first RoL was issued in August 1993. In the first quarter of 2004, the number of learners registered on the NQF exceeded one million for the first time.

In 1996, the New Zealand Vice-Chancellors’ Committee (NZVCC) withdrew the university sector from the NQF. Degrees provided by universities are described in terms of course objectives and learning profiles, but are not defined by NQF standards. University qualifications are, however, included in the Register.

In 2002, the Register’s qualification terms and definitions replaced the multiplicity of terms and definitions that had existed. No national degrees have been registered at this stage, but the NQF does include a national postgraduate certificate at Level 8.⁴ Although the NQF was

³ Public discussion documents included: *Towards a national qualifications framework: general principles and directions*, October 1990, and *Designing the framework*, March 1991. Feedback from consultation is summarised in *Developing the National Qualifications Framework: A Report to the Board*, 24 September 1991.

⁴ National Postgraduate Certificate in Professional Practice in Design and Construction Consultancy (International Consultancy) [Ref: 0795].

4 envisaged as encompassing all qualifications available in New Zealand, there are still local qualifications available⁵. Local qualifications are not registered on the NQF. They

include university qualifications and qualifications offered in polytechnics, colleges of education, wānanga, and private training establishments (PTEs). **NZQA (2005).**

Principles of the National Qualifications Framework

The Board of the Qualifications Authority outlined the principles for the NQF in 1991⁶ in a report entitled *Developing the National Qualifications Framework: A Report to the Board*, under the following three broad headings.

Structure

The framework will establish the parameters for nationally recognised qualifications. It will be simple and easily understood. It will open pathways to learning and underpin the quality monitoring role of the Qualifications Authority. Systems designed to ensure quality will operate throughout: in the development of qualifications and their approval; the accreditation of providers; and the verification of assessment of standards. Quality management will be devolved progressively to providers or provider consortia, where this is consistent with maintaining standards and meeting the needs of user groups. Qualifications within the framework will provide for the recognition of merit and excellence. It is intended that the development of the framework will be evolutionary and cost-effective, led by a partnership among users, providers and government interests.

Learning and Assessment

The primary focus of the framework will be the requirements of the learner. The framework will help in meeting the needs for lifelong education and training, and will cover both general and career learning. The basic component will be the *unit of learning*, defined in terms of learning outcomes, focussing on skills as well as knowledge. Units, available from a variety of providers, will be assigned to the broad levels within the framework. It will be possible to arrange and rearrange them as appropriate into named and clearly identified qualifications.

Assessment will focus on the measurement of learner performance against published standards. How something is taught or learned will not be prescribed by the framework or the Qualifications Authority; this will be the responsibility of the providers. The framework aims to facilitate maximum flexibility in the provision and acquisition of learning.

Certification

There will be a logical sequence of names for nationally recognised qualifications. Assessment and certification for on-job learning will be introduced progressively, to complement that which occurs in off-job education and training. All formal and non-formal learning achievements will be able to lead towards certification. Competencies already achieved will be acknowledged through their equivalence to qualifications already recognised and through the recognition of prior learning.

⁵ 'Local qualifications' are those qualifications that are not unit standard based and therefore not registered on the NQF. Qualifications developed and offered by universities in New Zealand can be described as local qualifications. Other providers also develop and offer local qualifications.

⁶ The principles are quoted directly from Developing the National Qualifications Framework: A Report to the Board, 24 September 1991, p. 5.

5

People who are already qualified and those who are learning under existing systems will not be disadvantaged. **NZQA (2005).**

Objectives of the National Qualifications Framework

The NQF was designed to achieve a range of interlinked objectives discussed by Sir Neil Waters (Board Chair) in a paper entitled *The Vision for the National Qualifications Framework*, July 1996, pp.2-4:

- to create a single, co-ordinated framework of qualifications;
- to provide a consistent basis for the recognition of educational achievement wherever that achievement occurs;
- to extend recognition to a wide range of achievements;
- to encourage the integration of ‘academic skills’ with applied skills, and to bring together theory and practice;
- to enable and encourage diversity among providers of education and training, and to recognise academic freedom;
- to reform assessment practices in education and training;
- to raise progressively the standards of educational achievement;
- to shift the practice of teaching to student-centred learning;
- to provide quality assurance for qualifications;
- to enable qualifications to evolve and develop;
- to recognise the principles of the Treaty of Waitangi;
- to provide a rational system of nomenclature for qualifications;
- to provide a system of credit accumulation and transfer;
- to enable qualifications that are flexible;
- to encourage a wider range of educational settings; and
- to provide incentives to increase individual and collective investment in education and training. **NZQA (2005).**

THE NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK

The NQF is a subset of the Register and is made up of nationally endorsed standards and qualifications. The Register in addition includes quality assured qualifications that are not based on NQF standards and qualifications, which are known as local qualifications⁷. NQF standards and qualifications are developed by nationally recognised standard setting bodies (SSBs)⁸ and quality assured by the Qualifications Authority.

The NQF is supported by the following processes:

- the quality assurance and registration of national standards and qualifications;
- the accreditation and audit of the organisations that use the national standards and qualifications;
- the moderation of standards by SSBs to ensure national consistency; and
- the periodic review of national standards and qualifications. **NZQA (2005).**

⁷ Refer to footnote 5 for a description of local qualifications.

⁸ Nationally recognised standard setting bodies comprise industry training organisations, recognised under the provisions of the Industry Training Act 1992; the Ministry of Education in relation to achievement standards and the National Certificates of Educational Achievement; and the New Zealand Qualifications Authority National Qualifications Services and Māori Qualifications Services, along with Tertiary Assessment and Moderation and the Secondary Education Group Assessment.

The following components of the NQF are discussed in more detail below:

- levels
- national qualifications
- national standards
- standard setting bodies
- classification

- accredited organisations
- assessment
- recognition of prior learning
- moderation. **NZQA (2005).**

Levels

Qualifications can be registered at one of ten levels on the NQF. Level depends on the complexity of the skills and knowledge that are being recognised. Level 1 is the least complex and is open-ended downward to capture all learning. Level 10 is the most complex. The levels do not equate to ‘years spent learning’ but reflect the content of the qualification. Levels 1 to 3 are equivalent to Forms 5 to 7 (or years 11 to 13), foundation skills, and introductory trades training. Initial trade certificates are normally at Level 3 to 4, advanced trades, technical and business qualifications are normally at Level 5 to 7, and graduate and post-graduate qualifications are at Level 7 and above. The following qualifications are available on the NQF. **NZQA (2005).**

Qualification Level on NQF

National Certificates at Levels 1-7 (the majority registered at levels 1-4)

National Diplomas at Levels 5-7

National Degrees and Postgraduate qualifications at Levels 7-10 **NZQA (2005).**

Qualification Titles and Levels⁹

⁹<http://www.kiwiquals.govt.nz/about/levels/index.html>

| | |
|-----------|---|
| 10 | Doctorates |
| 9 | Masters |
| 8 | Postgraduate Diplomas and Certificates, Bachelors with Honours |
| 7 | Bachelors Degrees, Graduate Diplomas |
| 6 | Diplomas |
| 5 | |
| 4 | |
| 3 | Certificates |
| 2 | |
| 1 | |

National qualifications

As at 30 June 2005, there were 990 national certificates and national diplomas and one national postgraduate certificate registered on the NQF¹⁰—covering a broad range of work and learning. Standards can be used across a variety of qualifications on the NQF. **NZQA (2005).**

National standards

As at 30 June 2005, there were 17,056 unit standards and 731 achievement standards registered on the NQF. Each standard registered on the NQF describes what a ‘learner needs to know or what they must be able to achieve’ in order to meet the standard. NQF standards (unit standards and achievement standards) are developed, through recognised national SSBs, by experts in their fields. The Framework Registration business unit within the Qualifications Authority quality assures unit and achievement standards and national qualifications that have been developed by industry training organisations (ITOs) and other national SSBs.

The Ministry of Education develops all achievement standards. Credit from achievement standards can be used towards the National Certificate of Educational Achievement (NCEA) at Level 1, 2 or 3, as well as a number of other qualifications on the NQF. Achievement standards differ from unit standards in that they have three grades of achievement (achievement, achievement with merit, and achievement with excellence), and the majority are supported by curriculum statements and learning materials.

Unit standards can have two grades of attainment, credit and merit, although, in practice, most industries choose to develop standards that recognise only credit. A very small number of unit standards have been presented for registration with a merit as well as a credit grade. NQF standards are nationally agreed, so that learners’ achievements can be recognised in a number of contexts. NQF credits for knowledge and skills are designed to enable credit transfer between qualifications and providers. All organisations accredited to assess against standards are able to recognise NQF credits awarded by others. **NZQA (2005).**

Standard setting bodies

The NQF is built on a process of consensus around fitness for purpose. National standards and qualifications are developed by expert groups (engineers for engineering standards, geographers for geography standards and so on). The draft standards are then circulated to stakeholders for comment and contribution. Once standards are agreed to, they are submitted to the Qualifications Authority for quality assurance and registration. Once registered, they are reviewed by stakeholders and experts on a regular basis, which allows for standards to be refined and updated over time.

ITOs develop standards and national qualifications for specific industries and professions. They are currently responsible for about two thirds of the standards on the NQF.

The Ministry of Education is the SSB responsible for the development of achievement standards on the NQF. **NZQA (2005).**

Māori experts, in partnership with the Māori Qualifications Services (MQS) business unit within the Qualifications Authority, have developed a field on the NQF to cater specifically for Māori pedagogy, knowledge and skills. Field Māori covers a diverse range of areas that

¹⁰ National Postgraduate Certificate in Professional Practice in Design and Construction Consultancy (International Consultancy) [Ref: 0795]

reflects the growing demand by industry, Māori communities and educators for formal recognition of Māori skills and knowledge. MQS is responsible for developing most of the national standards and qualifications that are registered in Field Māori (other SSBs also have some standards registered in Field Māori) ¹¹. There are more than a dozen qualifications and over 600 unit standards in Field Māori (as at June 2005). **NZQA (2005).**

National Qualifications Services (NQS) is responsible for the development, maintenance and promotion of unit standards and national qualifications that are not the responsibility of an industry training organisation or the Māori Qualifications Services.

ITOs are responsible for the development of industry related unit standards and for the national external moderation system associated with those standards. The Ministry of Education, NQS, and MQS are responsible only for the development (and review) of NQF standards.

The Assessment business unit of the Secondary Education Group of the Qualifications Authority is responsible for the national external moderation of achievement standards and some NQS and MQS unit standards. The Tertiary Assessment and Moderation business unit of the Tertiary Education Group of the Qualifications Authority is responsible for the national external moderation of the remaining NQS and MQS unit standards. **NZQA (2005).**

Classification

The classification system for the NQF is a hierarchy with three tiers, from most general to most specific, called field, subfield, and domain. The NQF classification system is used to classify standards, to classify and title qualifications, and to provide the scope for accreditation of organisations to deliver training and assessment against NQF standards.

There are 17 fields, each with subfields (see Appendix 3 for a break down of the subfields (as at June 2005). **NZQA (2005).**

| | |
|--------------------------------------|---------------------------|
| Agriculture, Forestry and Fisheries | Humanities |
| Arts and Crafts | Law and Security |
| Business | Manufacturing |
| Community and Social Services | Māori |
| Computing and Information Technology | Planning and Construction |
| Core Generic | Sciences |
| Education | Service Sector |
| Engineering and Technology | Social Sciences |
| Health | |

En <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications/index.html>

Introduction

New Zealand education providers offer "national" qualifications and/or qualifications that they develop themselves. See [Terms used to describe qualifications](#).

Links on the tabs above take you to national qualifications:

- **NQF** (National Qualifications Framework)
- **NCEA** (National Certificate of Educational Achievement).

Tertiary education providers also offer certificates, diplomas and degrees that are not national qualifications.

The [KiwiQuals](#) website allows you to find and compare **all** qualifications.

Secondary school and trade and business **tertiary** qualifications administered by NZQA, are explained through links on the left sidebar. See also:

- [Choosing your course](#) - what to look for when choosing a course or qualification - especially from a private training establishment
- [Why study in New Zealand](#) - especially for international students.

Terms used to describe qualifications in New Zealand

See the [Glossary](#) for a full list of terms that may be used on this website.

In brief, the term **National** is restricted to qualifications based on unit or achievement standards, or qualifications that have components for which there is automatically transferable credit. The term **New Zealand** is available for non-unit standard based qualifications of national standing.

A provider may apply for accreditation to offer a course or programme developed by the provider. For **course approval** the provider is required to supply details of the design of the course and any additional material necessary to show the proposed course fits within the provider's quality management system.

The [courses and qualifications](#) section of this website includes accreditations for national qualifications and for provider qualifications that have been approved by NZQA or its agents. Currently this includes all approved qualifications except those offered by universities. See [KiwiQuals](#) for all approved qualifications offered in New Zealand.

National Certificates and National Diplomas

On the National Qualifications Framework there are more than 18,000 [national standards](#) and 800 [National Certificates and National Diplomas](#) covering almost every area of work and learning.

The **NCEA** (National Certificate of Educational Achievement) is the main national qualification for secondary students.

Providers of **National Qualifications Framework** qualifications are awarded "accreditation" to offer the components that make up a National Certificate/National Diploma.

Our site shows what components a training organisation can offer: they will not have accreditation to offer a specific National Certificate/National Diploma, but they will have accreditation for the Fields, Subfields, domains and unit standards that make up those qualifications.

The terms **National Certificate and National Diploma** can only be used to refer to national qualifications registered on the National Qualifications Framework (NQF).

En <http://www.nzqa.govt.nz/framework/index.html>

National recognition for your skills and knowledge

The National Qualifications Framework (NQF) is designed to provide:

- nationally recognised standards and qualifications
- recognition and credit for a wide range of knowledge and skills.

Unit standards and achievement standards, National Certificates and National Diplomas are registered on the NQF.

The links on the left sidebar and the following links provide further information on how the NQF works and guidance for searching or exploring the NQF on this website.

| Information about the operation of the Find NQF standards and national NQF qualifications | |
|--|---|
| Overview of the NQF - how the National Qualifications Framework works | Search Framework - options to search the Framework |
| About Māori qualifications - overview of field Māori | Explore Framework - browse the Framework using fields, subfields and domains |
| About NCEA - overview of the Framework in Schools | Help with Framework - explanations of terms and information about the Framework |
| | Search Standards & Assessment - access to achievement standards and related documents |

En <http://www.nzqa.govt.nz/framework/about.html>

How the National Qualifications Framework works

The National Qualifications Framework (NQF) is designed to provide:


- nationally recognised, consistent standards and qualifications
- recognition and credit for all learning of knowledge and skills.

NQF qualifications are quality assured and nationally recognised. Administered by NZQA, the NQF is a way of structuring national qualifications.

The NQF is a three-pronged quality system:

- national standards are registered
- these are used by accredited organisations
- a moderation system ensures national consistency.

The NQF was developed through a two-year process of policy development and public consultation in 1990-1991.

For detailed background information on the NQF, see [The New Zealand Qualifications Framework](#) 

NQF Standards and Qualifications

Each standard registered on the Framework describes what a learner needs to know or what they must be able to achieve.

- Unit standards are developed by experts in their fields
- Achievement standards are currently used only in school curriculum subjects for the National Certificate of Education Achievement

Because the standards are nationally agreed, learners' achievements can be recognised in a number of contexts. Their knowledge and skills will be transferable between qualifications and providers.

The NQF has 10 levels - 1 is the least complex and 10 the most. Levels depend on the complexity of learning. Levels 1-3 are of approximately the same standard as senior secondary education and basic trades training. Levels 4-6 approximate to advanced trades, technical and business qualifications. Levels 7 and above approximate to advanced qualifications of graduate and postgraduate standard.

NQF qualifications must meet the requirements of the New Zealand Register of Quality Assured Qualifications (The Register). For more information see [qualification definitions](#). For a full description of NQF levels see [Level descriptors](#).

All NQF standards and national qualifications are developed by subject experts within a Standard Setting Body (SSB).

Standard Setting Bodies who develop NQF standards

| SSB | Development area |
|---|---|
| <u>Industry Training Organisations (ITOS)</u> | Develop industry related unit standards and national qualifications |
| <u>Māori Qualifications Services (MQS)</u> | Develop unit standards and national qualifications for field Māori |
| <u>National Qualifications Services (NQS)</u> | Develop unit standards and national qualifications for generic skills |
| <u>Ministry of Education</u> | Develop achievement standards and the NCEA |

The NQF is built on a process of consensus. Stakeholders have an opportunity to comment on draft NQF standards that standard setting bodies have developed. Once the final version has been quality assured by NZQA's Framework Registration, the standard is registered on the NQF.

Registered NQF standards are reviewed on a one to five year cycle by experts and stakeholders. Education organisations and individuals may comment on registered NQF standards. Simply view/download the unit standard document and follow the instructions at the end of the standard to submit your comments.

After a NQF standard or qualification is registered on the NQF, they are available for all accredited education organisations. All registered unit standards, achievement standards, and NQF qualifications can be searched for and downloaded from the NZQA website.

All registered standards must have an Accreditation and Moderation Plan (AMAP). This plan states requirements that education organisations must meet to ensure there is national consistency of assessment against the NQF standards.

En <http://www.nzqa.govt.nz/framework/standard/nqs/index.html>

National Qualifications Services

Purpose and Aims

Our Purpose

The NQS unit is responsible for approximately 5,600 unit standards and 320 qualifications on the Framework.

Our responsibilities for these standards include:

- developing
- maintaining
- providing information regarding unit standards and qualifications that are of strategic importance to the economy and social development of New Zealand. However, NQS is not responsible for

qualifications that sit with Industry Training Organisations (ITOs), National Qualifications Advisory Organisations (NQAOs), the Ministry of Education (MOE), or Māori Qualifications Services (MQS).

Our aim is to:

- develop and maintain a pool of excellent nationally recognised qualifications to meet the needs of New Zealanders today
- pursue a project-based approach to develop unit standards and qualifications in response to feedback
- network with advisors and stakeholders to ensure unit standards and qualifications are fit for purpose
- research the role and development of generic unit standards
- pursue the international benchmarking of qualifications.

Priority is given to unit standards and qualifications that support key government goals including Pasifika, early childhood education, and foundation, generic and high-level generic skills.

The unit maintains a strong external stakeholder relationship and seeks expert advice from external sector specialists to support its goals.

How can NQS help you?

If you wish to provide feedback regarding Unit Standards and/or national qualifications, contact National Qualifications Services.

En <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/index.html>

National Certificate of Educational Achievement

NCEA (National Certificate of Educational Achievement) is New Zealand's main national qualification for secondary school students and part of the National Qualifications Framework (NQF).

EN <http://www.myd.govt.nz/policyresearch/policyandresearch.aspx>

MINISTRY OF YOUTH DEVELOPMENT

Policy and Research

The Ministry of Youth Development policy and research projects keeps the Minister of Youth Affairs and government agencies informed about key issues that affect young people.

Policy advice

The Ministry of Youth Development provides the Government with advice on the impact of policies on young people and their development.

The Ministry of Youth Development has the mandate and responsibility to look across the social and economic sectors to consider how the totality of government's work impacts on young people.

Current policy work

We are interested in all areas of youth development, however, are currently focussing extra attention on youth health (eg access to health services, physical activity and drugs and alcohol), active youth citizenship (eg Youth Parliament, volunteering), workforce needs of the youth development sector, and improving attendance, engagement and achievement in secondary education and youth transitions.

In addition our policy role includes providing young people with a central point of contact within government so they can express their views and interests.

The Ministry also provides policy advice to Mission-On, a cross-government package of initiatives aimed at improving the lifestyles of young New Zealanders by improving their nutrition and getting them more involved in physical activity.

Our policy work involves commenting on policy, legislation and services that have implications for young people, and providing the Minister of Youth Affairs, agencies and the youth development sector with regular assessments of these implications.

Another part of our policy role is coordinating cross-government input to major youth-related international opportunities like the OECD cross-national review of youth transitions or the Government's reporting on the implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child.

Past policy work

See the publications section of our website to see previous policy advice and publications we have produced in the areas of education, health, employment and justice.

Research & evaluation

The Ministry of Youth Development is committed to building and sharing an evidence-base about youth development in New Zealand.

We build, synthesise and share information and evidence on positive youth development across central government, local government, community organisations and academia.

Our research and evaluation role includes compiling and updating key facts and statistics about young people in New Zealand, evaluating youth services across New Zealand, producing reports on best practice youth development and hosting regular seminars to showcase youth research.

En

<http://www.myd.govt.nz/servicesfunding/servicesforyoungpeople/servicesforyoungpeople.aspx>

Services for young people

The Ministry of Youth Development funds community based services for young people throughout New Zealand. These services provide young people (12-24 year olds) opportunities to connect with their community, gain confidence and learn new skills.

They aim to ensure that young people are able to contribute to their community and participate in education, training or employment.

Structured programmes include the Conservation Corps, Youth Services Corps (that support young people to contribute to their communities) and Specialist Youth Services Corps (programmes for young offenders). The Ministry also funds youth workers, mentoring programmes, and other local community based initiatives for often vulnerable and at risk young people.

2008/09 Services for Young People funding round

The application for the Services for Young People fund process closed on 29 February 2008.

Examples of the particular services funded include:

- ← opportunities for young people to contribute to their community, eg Youth Services Corps type programmes
- ← opportunities for young people to undertake conservation work, eg Conservation Corps type programmes
- ← rehabilitation programmes for young offenders, eg the Specialist Youth Service Corps programmes or programmes accepting Youth Justice referrals
- ← mentoring programmes, eg Project K
- ← capability development across the sector, eg through support for the National Youth Workers Network or for the Youth Mentoring Trust's development of best practice guidelines.

Click on the links below (and on the side bar) to see detailed information on current Ministry funded Services for Young People across New Zealand. Not all services and programmes are included in these links, only the providers who offer 10 - 40 week programme options for young people and where they are available in New Zealand:

- ← [Northland](#)
- ← [Auckland](#)

- ← [Waikato](#)
- ← [Bay of Plenty](#)
- ← [East Coast](#)
- ← [Central/Lower North Island](#)
- ← [Wellington](#)
- ← [Nelson, Marlborough, West Coast](#)
- ← [Canterbury](#)
- ← [Lower South Island](#)

How young people can participate in a service?

If you're keen to join a Ministry funded service there's a couple of things you need to know:

- ← there are no fees, unless the service is residential, (in which case you may qualify for an accommodation supplement)
- ← no minimum qualification is required to participate.

To sign up for a service you need to contact the provider directly. See the links below to see the current Ministry funded services operating in your area.

What's in it for young people?

The services provide young people with the opportunity to learn things that will enhance their education options and further their career prospects.

b) La articulación de los distintos niveles de educación formal (Articulación vertical)

International evidence on credit

frameworks© Crown copyright 2007

© Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment 2007

© Qualifications and Curriculum Authority 2007

June 07

QCA/07/3128

International evidence on credit frameworks

Introduction

This is a synopsis of the literature review on credit frameworks carried out by Oxford University between October 2006 and March 2007 as part of the evaluation of the Qualifications and Credit Framework (QCF). It aims to provide a picture of the international experience of the development, implementation and management of credit frameworks, what lessons can be learned and what questions should be asked in relation to the QCF.

The focus of the review was confined to national qualifications systems that are able to relate to the English, Welsh and Northern Irish systems and it was based on evidence from 2002 onwards written in the English language. Although the literature review was conducted as a full-scale piece of research this does not mean that the evidence was forthcoming on all areas of the QCF.

No references to the original reports have been cited here. They can be found in the full literature review.

Unit design and competence

Competence is central to how specification requirements are being developed and competence-based training has increased in prominence in recent years in several countries, notably Australia, UK, USA, Germany and the Netherlands. Qualifications are commonly built upon units of competence and therefore learners are increasingly assessed against competency standards rather than the time they have spent in specific training.

There is, however, ongoing international debate around the definition of competence, which can include functional, cognitive, conceptual, behavioural and operational competence. A multidimensional approach seems to be becoming more widespread, with different countries such as the UK, USA, France, Germany and Austria combining the different types of competence in their national approaches to unit design. With this in mind, a holistic qualification framework is seen to be useful in identifying a combination of competences that are necessary for particular jobs and to promote mobility between education sectors and the labour market.

However, the use of competences in the design of units and qualifications has raised some issues. The use of generic competences common to all work settings may enable transition but may be so generic that they are no longer context specific. For example leadership skills in management might be very different to leadership skills used by a surgeon. The evidence suggests that the unitisation of competency has been criticised for isolating performance; not International evidence on credit frameworks

4 providing a picture of how competent learners are overall and their capacity to apply their skills in a range of contexts.

There are also concerns that the development of units of competence could mean that there is

less scope to develop understanding about interrelationships of competences, which can lead to fragmented knowledge and encouraging the achievement of minimal outcomes.

Furthermore, it is believed that practice-based accreditation or competency-based qualifications assessed on learning outcomes are not necessarily appropriate in all professional areas. There also remains a question as to how unit and qualification design will take account of theoretical learning.

Assessment

Trust in other countries' education systems appears to be central to the recognition of qualifications. The international evidence focuses on the validity and reliability of assessment processes as these factors contribute to the development of trust. In Australia,

employers thought it was important that a qualification had state-supervised accreditation and quality assurance; they perceived it to be more valid in these circumstances.

However, employers may not always value qualifications based on reliability and validity. With the increasing demand for university entrance exams and pre-employment tests, it seems that reliability and validity in assessment are no longer sufficient markers of trust. To create trust in a qualification it may also be necessary to recognise and understand the relevance of qualifications, what employers need from qualifications and how they use them, and to work with employers and sector bodies to help them understand new frameworks. Trust is also reliant on transparency of assessment, which means good quality assurance.

In the light of new competency-based systems a new form of assessment may be required. However, with regard to gaining trust, there may be unintended consequences of using different assessment strategies for different competences, including bias in the recruiting decisions of higher education (HE) or employers based on their preferred methods of assessment. If the aim is to win trust from one group, such as HE, then this may be done at the expense of winning the trust of another group, such as employers, which may have consequences for the social inclusion of learners and potential employees. This same scenario applies to using different grading systems, which, if based on a model preferred by a particular education sector, may either add value for an individual or lead to social exclusion.

Added to this, if a framework is stretched to cover a wide variety of qualifications with different modes of assessment it may no longer seem clear, simple or transparent which may also inhibit trust.

International evidence on credit frameworks

5

Credit accumulation and transfer (CAT)

The evidence suggests that the aim of CAT is generally to increase flexibility and choice; to promote articulation between qualification routes; to improve the articulation process and progression to learning; to foster motivation by providing credit; and to provide a common currency to users enabling mobility within companies, between jobs, communities and internationally. Cross-sector qualification links are deemed essential to achieving more integrated frameworks and links should identify credit relationships between one qualification and another – acknowledging previous achievement to avoid the need for further assessment.

A major challenge seems to be how to determine credit for different types of qualification and skill. Historically within the HE sector credit has been based on guided learning hours (GLH), not the outcomes-based approach being adopted by frameworks. Within vocational and educational training (VET), learning outcomes are fundamental to the definition of a unit or qualification, not GLH. In this case the major challenge is to convert learning outcomes into credit values. The most extensive and well-documented piece of work on this is in Scotland where outcomes-based qualifications have been credit rated using the notional learning hours approach. The tensions that exist between HE and VET have huge implications for credit rating across all learning contexts.

The policy literature at national and European level argues for a CAT system for at least some qualification pathways with the wider reviews suggesting that a range of approaches to the idea of credit are being considered. In Australia the linking of qualifications

horizontally and vertically between one level and another, with an emphasis on linking qualifications across sectors, was achieved through a variety of methods. The links were based on CAT and articulation but also expanded to newer models of integrated cross-sector qualification links, which were generally based on trust. These included individual partnerships between institutions, state-wide secondary education/VET/HE arrangements, national agreements between industry training advisory bodies and partner universities.

Despite these efforts to form links across sectors, caution is urged regarding using credit as a means for forcing academic and vocational pathways together. Achievements in one framework don't necessarily equal achievements in another. Evidence suggests that forcing parity of esteem by forcing qualifications of equivalence is ineffective. What is required in HE is distinctly different to what is required in VET. International evidence on credit frameworks

Levels

All qualification frameworks demonstrate how progression in learning is possible through the use of levels and level descriptors developed to reflect the increasing complexity of learning, skill and knowledge.

Internationally, qualifications frameworks have different numbers of levels and cover different sectors of education. Level descriptors vary from country to country but are generally based on the possession of knowledge, skill and ability. The eight South African levels are based on competency and are credit based. The EQF acts as a translation device between 32

European countries and is based on eight reference levels covering the entire span of qualifications. The levels describe what a learner knows, understands and is able to do – their learning outcomes. Ireland has 10 levels based on competence and learning outcomes whilst

Scotland has 12 credit-based levels based on competence and learning outcomes. Some countries, such as New Zealand and South Africa, have attempted to create common level descriptors for all qualifications, which in their cases has meant extending outcomes-based education to cover all qualifications. This prescriptive approach, which tends to be typical of the anglophone frameworks, has been found to result in a narrowing of the scope of the framework. This means that the more tightly defined the levels and their descriptors, the more likely it is that not all education sectors will want to or perhaps even will be able to be part of the framework.

The international evidence suggests that HE has been largely resistant to attempts to describe qualifications using learning outcomes on epistemological grounds, and therefore has in the past often chosen to remain outside or distinct from credit frameworks. However, where frameworks have attempted to be less prescriptive and to broaden their scope, such as in New Zealand, qualifications have become less comparable.

Articulation with other frameworks

A qualification system can be defined as all 'structures and processes that lead to the award of a qualification', and as a part of a qualifications system, levels are implicit. This means that people generally have an idea of what level a qualification might be (such as GCSEs, A levels and degrees); however, this can lead to differences in interpretation.

A qualifications framework aims to make the levels explicit by giving them level descriptors based on learning outcomes. This is central to being able to articulate the qualifications of one system with another, which means facilitating comparison between the levels and level descriptors of one framework with another. Despite the fact that elements of level descriptors International evidence on credit frameworks

7

vary from country to country, this does not preclude frameworks from aligning with one another.

The main development in articulation internationally has been in Europe with the creation of the European Qualifications Framework (EQF). Acting as a translation device, it will enable national frameworks, including the QCF, to align and articulate with one another in a clear and consistent manner. It has been designed to encompass all types of learning. Member states will be required to relate their qualifications systems to the EQF by 2012. Current developments are taking place to generate articulation between the UK's National Qualifications Framework (NQF) and the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF). There is an interest in articulation outside of Europe, such as in New Zealand, Australia, India and Canada to articulate with the EQF. However, at this stage processes have not been tested so there is no evidence to examine.

Recognition of a wider range of learning

The international evidence makes reference to frameworks from Australia, New Zealand and South Africa. Each has a different layout, governance and coverage that have led to differences in how learning is recognised and participation has increased. In New Zealand, the original framework based on unit standards was supported by industry and polytechnics but criticised by academic bodies such as schools and universities for creating a system that fragmented learning and distorted the curriculum. The framework was broadened with a departure from unit standards; however, it remains that not all educators approve of the framework and universities remain outside it. Yet there has been some integration between vocational and academic qualifications and an increase in available qualifications.

Differences in funding and governance of the school, VET and university sectors in Australia have led to a divided framework where the three sectors remain distinct from one another.

The framework has a stronger role in the VET sector where there are agreements between governments and industry and therefore the impact here has been more pronounced. Rather than leading to a wider range of learning, the distinctions in the Australian framework have led to sectoral isolation, with no equivalences between qualifications from different sectors. In South Africa, the original aim was to be fully comprehensive to include academic and vocational qualifications. This has proved problematic due to the epistemological base of different types of knowledge. Based on unit standards, the framework experienced similar problems to New Zealand.

Internationally, such problems are being addressed through lifelong frameworks, which try to accommodate different types of knowledge through broader descriptors and by using a

'best fit' method. The EQF, SCQF and Irish framework are all lifelong learning frameworks.

Conclusion

Definitions of competence used in unit design vary internationally. Recent moves towards using a combination of types of competence are perceived to be beneficial for enabling mobility between the labour market and education sectors. However, this may be problematic where assessment is concerned. The need for new types of assessment to cater for new competences means that some assessment methods may be favoured by education or industry, leading to preferences when recruiting individuals into education or work. The type of assessment method used could also have an effect on the level of trust employers or education sectors have in qualifications, which in turn may impact on the recognition of qualifications and their systems. A wider range of assessment methods may also be less clear to stakeholders, which could impact on transparency. Credit, allocated to units and qualifications, can be accumulated to provide individuals with qualifications of currency and to enable mobility between education and employment. The evidence suggests that this area is typically fraught with tensions between HE and VET due to the fundamental differences in the way credit is determined; HE traditionally uses GLH and VET uses learning outcomes. This appears to be an area that will require further attention.

Links across education and employment have been achieved in ways other than through CAT (for example by bilateral agreements between institutions); however, the key to the success of these alternative pathways has been trust.

The levels of units and qualifications reflect increasing progression of learning. The number of levels in a framework varies from one country to the next and some level descriptors are more tightly defined or prescriptive than others. Where levels are more prescriptive frameworks have been found to have difficulty including all education sectors, typically HE. Where levels are less prescriptive and able to cover all learning contexts this has resulted in qualifications and their systems being less comparable.

These issues are seen to have potential implications for articulation with other frameworks and also for the recognition of a wider range of learning. Articulation between frameworks is key to mobility between countries but this process is reliant on trust in qualifications systems, which in turn is reliant on transparency of qualifications systems and quality assurance International evidence on credit frameworks

11 procedures. The main development in articulation internationally has been the EQF in Europe, which aims to act as a translation device between national European frameworks. The technology that surrounds and supports the QCF appears to be ambitious compared to the systems in other countries. However, there is little evidence here, which suggests that further research may be required. Despite their importance, evidence on manageability, sustainability and the potential of frameworks to innovate is also lacking. It may be beneficial to research in more depth other national frameworks in order to anticipate any potential barriers or enablers that may contribute to the ongoing development of the QCF.

Ministry of Education & NZQA (2008). New Zealand and the Bologna Process

New Zealand Comparability

New Zealand degree structures are compatible with Bologna. Our Bachelor- Masters-Doctorate qualifications structure equates with Bologna's three cycles. Within the Bologna Process there is no further definition of course length other than that of a first cycle degree of not less than three years.

Further Action

The Ministry of Education will continue to monitor the debate among the Bologna signatories regarding Honours degrees, one year Masters degrees and Integrated Masters degrees.

Tertiary education organisations (TEOs) may wish to examine how their own programme structures relate to the Bologna outcomes, including expectations of access to higher degrees

New Zealand Comparability

New Zealand's application to accede to the Lisbon Recognition Convention was unanimously approved in June 2007. New Zealand's Instrument of Accession was deposited at the end of 2007. The Convention has entered into force for New Zealand from 1 February 2008.

The Convention requires government to promote the use of a Diploma Supplement or equivalent by its higher education institutions. The Ministry of Education and New Zealand Qualifications Authority (NZQA) have initiated a project to investigate the desirability and feasibility of introducing a Diploma Supplement or equivalent for New Zealand tertiary institutions.

A Diploma Supplement or equivalent for New Zealand is expected to be a valuable tool for international student mobility and international labour market access.

Further Action

The ministry and NZQA are consulting with relevant stakeholders through the Diploma Supplement Reference Group on what would be involved in the development and implementation of a Diploma Supplement or equivalent for New Zealand.

TEOs are invited to work with NZQA on this development, and to consider the ways a Diploma Supplement or equivalent could help their institution's international strategy

New Zealand Comparability

In New Zealand degree level programmes and the providing institutions accredited to deliver them are approved by the New Zealand Vice-Chancellors' Committee (NZVCC) and NZQA. Both organisations have been examining their practices in the context of the European Standards and Guidelines.

Having New Zealand's quality assurance agencies included on the Register would be a useful way of benchmarking our performance, and would enhance our international reputation. It would remove one difficulty in the approval of joint degree programmes with European higher education institutions. Discussions on this process have begun with the EUA.

Further Action

NZQA and NZVCC are currently examining their approval practices against the European Standards and Guidelines. Discussions have commenced with the European authorities with respect to inclusion on the Register. TEOs may wish to consider how compatibility would be useful in gaining approval for joint degrees.

New Zealand Comparability

New Zealand's Register of Quality Assured Qualifications operates as the equivalent of a National Qualifications Framework within Europe. The key purposes of New Zealand's Register are to:

- clearly identify all quality assured qualifications in New Zealand
- ensure that all qualifications have a purpose and relation to each other that students and the public can understand
- maintain and enhance learners' ability to transfer credit by the establishment of a common system of credit, and
- enhance and build on the international recognition of New Zealand qualifications.

Qualifications listed on the Register must be described in terms of title, outcome statements, level and credit, and must show which organization was responsible for their quality assurance.

New Zealand's National Qualifications Framework (NQF), comprising unit and achievement standards, continues to be a key subset of the Register.

Further Action

NZQA is working with the National Qualifications Authority of Ireland to examine the comparability of the New Zealand Register of Quality Assured Qualifications with the Irish Qualifications Framework, initially for degree level and above. The Irish Authority has already completed its process of self-certification against the EHEA Framework. This comparability exercise will provide a useful measure of New Zealand's general comparability with both the EHEA Framework and the EQF. New Zealand's experience of working with the Register of Quality Assured Qualifications has offered an opportunity to contribute to European discussions. Through these contributions the profile of New Zealand tertiary education, and its comparability with Bologna, has been raised. TEOs may wish to highlight information on the Register and its levels in materials being provided to potential European and other international partners.

THE BOLOGNA ENVIRONMENT :

Lifelong Learning and

Widening Access

Purpose

The lifelong learning agenda challenges institutions to enable a broader range of individuals to fulfil their potential.

Ab out

The majority of European countries have some system of classification of qualifications that has tended to act as a barrier between different levels or types of learning. Few institutions have developed flexible learning paths, and the accreditation of work placements, blended learning, company in-house training, distance education, e-learning and learning through work schemes are patchy and still require formal integration within mainstream higher education provision. In the 2005 Bergen Communiqué Ministers recognised the need for governments to take measures to help students, especially those from socially disadvantaged groups. Ministers focused on providing financial and economic assistance, and guidance and counselling services with a view to widening access.

As the Bologna Process has continued to develop, the importance of dialogue with a wider range of stakeholders has become significantly more important. In particular the European Students' Union, representing the students associations in each of the Bologna countries, has been represented in all discussions.

Si gnifi cance

Economic imperatives and changing demographics in Europe have highlighted the need for a more effective workforce for the creation of knowledge societies. Ageing societies, smaller birth cohorts of younger generations and the dramatic increase in representation of women in student populations are making major impacts on the makeup of the current workforce and their learning needs.

Issues

While rhetoric on lifelong learning has been a constant feature of policy discussion throughout the Bologna period, action has been slow to follow.

New Zealand Comparabi lity

The New Zealand Tertiary Education Strategy 2007 – 2012 sets ‘Success for all New Zealanders through Lifelong Learning’ as an expected contribution of tertiary education. It identifies five specific areas of focus for improved achievement:

- Ensuring maximum educational opportunity for all New Zealanders
- Strong foundations skills
- Successful transitions from schooling
- Building relevant skills and competencies for productivity and innovation, and
- Building skills and competencies for social and cultural development.

Over the period of this Strategy tertiary education organisations need to address the disparities that exist for populations such as Ma - ori, Pasifika peoples, people with disabilities, migrants and refugees, students from lower socio-economic backgrounds and people needing to upskill in order to re-enter the workforce.

It would seem then that European and New Zealand governments and institutions share similar agendas in this area, further dialogue and the identification of mutual learning opportunities would help put these into action.

New Zealand's engagement with wider stakeholder groups is well founded in the tertiary system, from the rights of student bodies to be involved in the governing councils of individual TEOs to the consultation with national student bodies in developing policies and practices.

The engagement of broader business and community stakeholders in governance of tertiary education in New Zealand is an element which is generally further advanced than in Bologna countries.

Further Action

This element is likely to provide a focus for policy discussions at the bilateral level, with Bologna countries as a group, and in multilateral for a for some time.

TEOs may wish to include discussion of ways to encourage lifelong learning and widen access in their discussions with European partners.

Stakeholder organisations representing staff, students, business, and community groups, may wish to discuss their engagement with tertiary education in New Zealand in meetings with their international peers

c) Articulación entre educación y empleo

Lo que sigue extractado de Dalziel, P. (2007). Integrating Employment, Skills and Economic Development: New Zealand. OECD.

The public service departments provide advice to Ministers of the Crown, with the following four being particularly relevant to the three policy areas under review:

- Department of Labour
- Ministry of Economic Development
- Ministry of Education
- Ministry of Social Development

Two Crown entities play an important role in implementing government policy in regional economic development and in post-secondary education and skills training:

- New Zealand Trade and Enterprise
- Tertiary Education Commission (p.1)

Active Labour Market Policies

The Department of Labour and the Ministry of Social Development published a review on the *Evidence to Date on the Working and Effectiveness of ALMPs in New Zealand* in September 2004. It described New Zealand's active labour market policies (ALMPs) under three headings drawn from the Department of Labour's human capability framework (pp. 8-9, updated for this report by the Ministry of Social Development):

Capacity building programmes

- Training: increasing the quality of labour supply through training. Specific programmes include Training Opportunities Programme (TOPs), Training Incentive Allowance (TIA) and Course Participation Assistance.
- Work confidence: bolstering the general confidence and life skills of job seekers. Specific programmes include Limited Service Volunteers and Outward Bound.
- Work experience: exposing job seekers to work-like conditions. Taskforce Green is an example of such a programme.

Matching programmes

- Career and personal development advice: career guidance and case manager support.
- Work testing: assessing a job seeker's labour market status and applying sanctions to them if they are considered not to be actively looking for employment, for example, by reducing or suspending income support payments.
- Job search assistance: improving the intensity and effectiveness of job search. The Job Search Service, which is open to all benefit recipients, includes specific programmes such as WRK4U, In2WRK and Search 4WRK.
- Placement services: providing a free vacancy and placement service to employers and job seekers. Specific services include Work and Income (W&I) Work Brokers. Industry Partnerships are a recent development in this area where Work and Income work with industries to minimise skills and labour shortages. Placements into work occur through a pre-employment training programme.
- Profiling and wage subsidies: marketing disadvantaged job seekers to employers, including providing partial temporary wage subsidies. An example of such a subsidy is the Skills Investment Subsidy.
- Post placement support: support for job seekers once they are in employment to encourage employment retention. Specific programmes include In Work Support (client focused), Post Placement Support (employer focused) and Transition to Work. The In Work Payment introduced as part of the Working for Families package also encourages employment retention.

- Youth transitions: initiatives to help school leavers move into further education, training or employment. Specific programmes include Modern Apprenticeships and Youth Transitions Services. (p10)

The Skills Action Plan

Throughout the 1990s, labour market policy focused on reducing high unemployment. As shown in Figure 1 on page 8, unemployment peaked at 10.9 per cent of the labour force in September 1991, and remained between 6.0 and 7.6 per cent in the second half of that decade. Since 2000, unemployment has fallen to lower levels and employers have reported significant skill shortages (see Figure 3). In May 2002 the government responded by launching its Skills Action Plan, a whole-of-government strategy to speed up matching skills to job opportunities and to reduce future skills shortages by helping people make informed decisions about education and training. The strategy was monitored by a Skills Action Plan Coordinating Committee, made up of representatives from the Department of Labour, the Ministry of Social Development, the Ministry of Economic Development, the Ministry of Agriculture and Forestry, the Ministry of Research Science and Technology, the State Services Commission, Treasury, Career Services and the Department of Prime Minister and Cabinet.

Figure 3 Measures of Labour Shortages

Source: New Zealand Institute of Economic Research *Quarterly Survey of Business Opinion*, published in *Skills in the Labour Market – November 2006*, 2006, p. 2.

As part of the Skills Action Plan, the Department of Labour set up a Job Vacancy Monitoring Programme from November 2002. This programme includes monthly analysis of newspaper and internet job advertisements, an annual survey of employers who have recently advertised job vacancies, and occasional reports on occupations thought to be in short supply. In 2005/06, these occasional reports covered 14 trades occupations and 5 professional occupations. The programme defines a ‘genuine skill shortage’ as a situation when employers have difficulties filling their job vacancies because there are not enough individuals with the required skills in the potential labour market to fill the positions on offer.

Responding to skill shortages is a priority of the Ministry of Social Development, who reports quarterly on the progress being made. The Ministry explains the role of its Work and Income unit as follows (*Meeting Skill Needs: A Work and Income Response*, 2006, p. 2):

Work and Income contributes significantly to reducing skill shortages by working with other government agencies and by undertaking a co-ordinating role between employers, training providers and job seekers at a regional level. This helps to identify the demand for particular skills including current and anticipated skill shortages. By working with employers and training Page 16

providers, Work and Income can facilitate the provision of training to address skill shortages. Suitable job seekers can then be matched to training that will provide them with the skills for the jobs that are available.

This role is carried out at the regional level. It includes hosting regional employment and skills forums with other agencies such as the Department of Labour and the Tertiary Education Commission. Work and Income then works with stakeholders to identify an appropriate action plan that becomes the basis for quarterly reporting. The Bay of Plenty region, for example, is concentrating on skill shortages in nine industries and sectors: building and construction, forestry/wood processing, transport and drivers licences, mechanical, horticulture, agriculture/wool handling, engineering, bus drivers and civil construction (*Meeting Skill Needs: A Work and Income Response*, 2006, p. 12).

At the national level, the Ministry of Social Development has signed 29 formal partnership agreements with a combination of industries and their training organisations to identify the needs and hiring requirements of employers. These industry partnerships help ensure that job seekers secure sustainable employment opportunities. The programmes focus on training that is targeted to meet industry-identified skill and labour shortages, and may include on-the-job training, work experience or pre-employment training. This feeds into the design of *Straight 2 Work* training and support programmes that aim to take Work and Income clients straight to work in industries with skill shortages. The Ministry reports that 1,739 people participated in this programme in the year ended 30 June 2005, and 1,188 of these were no longer receiving a benefit as at 30 June 2005 (*Meeting Skill Needs: A Work and Income Response*, 2006, p. 37). Work and Income has also commenced an engagement strategy to progressively target 300 major corporations in New Zealand who are experiencing skill and labour shortages. The aim is to develop tailored labour supply packages via formal partnership arrangements with these employers. Initiatives will include working with these corporations to develop effective selection and recruitment strategies.

The Tertiary Education Commission previously had a strong regional character in addressing skill shortages. Internal restructuring is resulting in fourteen area offices being reduced to five: Auckland (two offices); Rotorua; Wellington; and Christchurch. TEC will continue to fund skill training programmes such as *Modern Apprenticeships*, *Training Opportunities*, *Youth Training*, *Skill Enhancement*, *Adult and Community Education (ACE)* and *Gateway*. In the case of *Training Opportunities*, the training is purchased by the Ministry of Social Development and is signed off for each region by the Regional Commissioner for Social Development, ensuring policy integration at this operational level. The Ministry of Education has eleven regional offices (Whangarei, Auckland, Hamilton, Rotorua, Napier, Lower Hutt, Wanganui, Nelson, Christchurch, Dunedin, Invercargill) as well as its head office in Wellington. These offices interact strongly with schools and communities as well as the Special Education provision that works with families to support learners with special needs. The Government is investing heavily in helping young people make education-employment choices during their transition years from secondary school to employment. Schools, for example, must provide appropriate career education and guidance for all students in year 7 and above. Relatively recent policy initiatives include the Gateway programme, the Secondary-Tertiary Alignment Resource (STAR), Youth Transitions Services, Designing Careers, He Ara Rangatahi, the www.in-transit.govt.nz website, and a \$12.7 million boost in the 2006 Budget to the government's lead agency for providing career information and guidance, Career Services. Policies in this area are

overseen by the Youth Transitions Senior Officials Group, made up of representatives from Career Services, the Department of Labour, Page 17

the Ministry of Education, the Tertiary Education Commission, the Ministry of Social Development, and the Ministry of Youth Development. On 22 March 2007, the Foundation for Research, Science and Technology announced that it is funding a five year research programme on education employment linkages for young New Zealanders, to be carried out by a consortium from Lincoln University, the New Zealand Council for Educational Research and He Pārekereke at Victoria University of Wellington. (pp15-17)

⁵ The role is not entirely unprecedented, but builds on two smaller programmes: the Polytechnic Regional Development Fund (phased out in 2005) and the ITP Business Links Fund.

The Tertiary Education Strategy

In early 2000 the government set up a Tertiary Education Advisory Commission to review New Zealand's tertiary education system. This resulted in the *Tertiary Education Strategy 2002-2007* being adopted in 2002, followed by the creation of the Tertiary Education Commission (TEC) in January 2003. The *Strategy* was New Zealand's first explicit statement linking the tertiary education system directly to broad national economic and social goals. On 4 April 2006, the government sought consultation on further reforms to the tertiary education system that would involve 'defining the distinctive contributions of tertiary organisations and ensuring different parts of the sector work together in more complementary ways' (*Ensuring Quality and Relevance*, 2006). The reforms were summarised in the new *Tertiary Education Strategy 2007-2012*, released on 14 December 2006. This strategy announced five specific areas of focus for improved achievement (pp. 21-24):

- Ensuring maximum educational opportunity for all New Zealanders
- Strong foundational skills, especially literacy, numeracy and language skills
- Successful transitions from schooling: ensuring the 'baby blip' generation achieves its potential
- Building relevant skills and competencies for productivity and innovation
- Building skills and competencies for social and cultural development

A key element of the strategy is a new section setting out the 'distinctive contributions' expected from different types of tertiary education: universities, institutes of technology and polytechnics, wānanga, industry training organisations, private training establishments, adult and community education providers and other tertiary education providers. These distinctive contributions build on existing roles, but the ITPs are given a new role that was at best only implicit previously: 'to act as a regional facilitator'.⁵ The strategy explains: Applied professional and vocational education will continue to involve different types of tertiary organisations with clear roles and diverse communities of interest. The key potential of institutes of technology and polytechnics is that, as publicly-owned regional

institutions, they can provide enhanced forms of support to students to progress into higher levels of learning, and can concentrate resources and capability. Further, government looks to them to provide support to the system at a regional level.

The ITOs will continue to provide leadership within their industries on matters relating to skill and training needs (including designing national qualifications and quality assuring national standards), but their industry focus will now be complemented by a regional focus in the ITPs. To facilitate this development, the Tertiary Education Commission is creating a new programme called 'regional facilitation' (*What is Regional Facilitation?*, 2006). The key objectives of regional facilitation are (*Introduction to Regional Facilitation*, 2007, slide 6): Page 18

- To build a shared understanding of regional needs, gaps and priorities for tertiary education;
- To develop capability at the regional level through collaborative relationships;
- To deliver better outcomes for learners and other stakeholders; and
- To offer efficiency benefits for stakeholders and providers alike.

A key mechanism for achieving these objectives is the development of a high level statement of regional tertiary education needs, gaps and priorities agreed at the conclusion of a process of strategic dialogue with stakeholders, including national, regional, governmental and other groups that have an interest in the provision of tertiary education (*Regional Statement of Tertiary Education Needs, Gaps and Priorities*, 2007). The development of the statement and the process of strategic dialogue will be facilitated by ITPs. The guidelines are intended to be flexible, recognising that regional facilitation may take many forms depending on the unique make up of each region, but ITPs are encouraged to facilitate forums for all interested stakeholders to gain a shared understanding of tertiary education and training needs of the region based on current analysis of population trends, demographics, and the social, cultural, and economic characteristics of the region. The contents of the regional statement should then be reflected in the individual three-year plans that tertiary education providers negotiate with TEC in order to receive public funding.

TEC recognises that the Ministry of Social Development, the Department of Labour and Regional Councils with their associated economic development agencies actors New Zealand are already having similar conversations (*What is Regional Facilitation?*, 2006). Regional facilitation is intended to bring structure to these stakeholder conversations, and ensure that stakeholder needs are pooled and shared with both stakeholders and tertiary education organisations. Thus this programme is explicitly expecting to integrate regional economic development, labour market analysis and skills and training delivery.(pp.17-18)

Labour market conditions played a decisive role in initiating greater integration of skills training with employment policies. New Zealand shifted from a period of high unemployment and low participation rates in the 1990s to a period of significant skill shortages after 2000 (see Figure 1 on page 9 and in Figure 3 on page 15). This led to a coordinated government response, the Skills Action Plan, overseen by a committee made up of senior officials from nine central government agencies. Another cross-agency committee, the Youth Transitions Senior Officials Group, was set up to monitor a suite of government policies aimed at improving youth transitions from school to work. Thus, there was a very high level of cooperation among the policy agencies at the national level, specifically designed to improve the degree of integration of labour market and vocational training policies in response to tight labour market conditions.(p.35)

EXTRACTADO DE Department of Labour (2008). FORCES FOR CHANGE IN THE FUTURE LABOUR MARKET OF NEW ZEALAND

3.2. Increasingly educated workforce

To respond to globalisation, productivity and technology challenges, a workforce with a greater range of skills, experience, knowledge and aptitudes is needed to lift the value of work. New Zealand's overall level of investment in education and training will require ongoing monitoring to determine the best mix of interventions for society and the economy. For example, in thinking about the workforce of 2020, we need to decide if investment in primary and secondary schools be increased now, or if the focus should be on upskilling those already in the workforce.

The New Zealand workforce has become more educated. A rising proportion of young people are entering the workforce with tertiary qualifications, and there is a declining share of the workforce with no qualifications, down from 40.5 percent of the working age population in 1986 to just 19 percent in 2006.¹¹

While New Zealand's participation in tertiary education has risen significantly in recent years, with the highest ever level of enrolments in tertiary education, only half of those enrolling complete their qualifications.¹² Furthermore, despite the trend of rising tertiary education participation, a substantial part of the adult population still has low levels of foundation skills (literacy, numeracy, language and general social skills),¹³ and 11 percent of students leave school with few or no formal qualifications. There are significant social and economic challenges for New Zealand if the long tail of educational underachievement persists into the future.

A question that is rarely raised, and remains unanswered, is "what proportion of the workforce needs to be skilled to deliver a step-change in economic performance?" Around 80 percent of the current workforce will still be in the workforce in 2020. This means it makes sense to continually try to develop and raise the skills of people currently in work.

3.3. Linking education and training to workforce needs

The pace of change will also be an issue for educators and trainers in ensuring people have the necessary skills for the changing scope of work, as well as the ability to be ongoing learners in a faster moving world. A coordinated approach is

11 As measured by the Census of Population and Dwellings, 2006.

12 Ministry of Education. *How long do people spend in tertiary education? A study of people in tertiary education from 1998–2003* and Department of Labour *Review of 16 Trade Occupations*, April 2005.

13 The 2006 Adult Literacy and Life Skills Survey found that approximately 43% of New Zealanders aged 16 to 65

have literacy skills below those needed to participate effectively in a knowledge society. The survey also showed that 51% of New Zealander adults have low numeracy.

needed to make sure that skills development and use is aligned to the needs of industry and the economy. There are already initiatives in some countries such as the United States for more corporate development programmes and corporate engagement with the tertiary sector, including industry training, to ensure that tertiary graduates have the skills necessary for working in particular sectors.

The level of investment and the time it takes to train the professionals needed in a knowledge economy is considerable. For example, it takes approximately 12 years to train a scientist. Consequently, we need to provide greater assistance to young people to ensure they make good choices in their initial tertiary education and that what they study is relevant to the needs of the future labour market.

Equally important is the need for employers to establish good practices in the workplace to ensure that graduates and trainees can continue to build upon their formal training through the informal training that occurs in a work setting.

3.4. Workplace training and skills development

To ensure we remain competitive in a global environment we will also have to focus increasingly on skill development at work. An increasing proportion of jobs (both among the lower and higher skilled) will require continuous updating of knowledge and skills.

A gap in our current knowledge is the extent to which changes in employment arrangements and practices will affect access to ongoing training in the labour force. For example, if the strongest growth occurs in part-time and casual/temporary employment, there will be implications for life-long learning by workers. Changing employment arrangements and a changing mix of people in the workforce will affect the methods of in-house training provided in workplaces.

Workplace training often tends to favour professional and managerial workers rather than those at the bottom of the ladder with few skills. Ensuring equal educational opportunities in the workplace will be required to more fully harness the range of technological change. For instance, the growth in satellite communication and inventory control systems makes traditionally low skilled work in the warehousing and goods distribution a far more complex task than it used to be.

3.5. Non-standard work arrangements

The world of work will evolve rapidly as we move towards 2020 and beyond.

Technological advances and globalisation are both changing the way the workplace is structured. The changing nature of labour supply (with more older workers, people with caregiving responsibilities and persons with disabilities working) will create greater demand for less traditional and more flexible working arrangements. Increasing numbers of employees, both highly skilled and low skilled, will have non-standard work arrangements. The flipside of this is that there may be greater insecurity and uncertainty for the workforce, particularly among the lower skilled working in areas where they have less control.

Yet to a large extent, current policy settings governing work, the workforce and the workplace assume a traditional employment relationship, characterised as “full-time jobs of indefinite duration at a facility owned or rented by the employer”.

Shifts in organisational form and the use of non-standard work arrangements will alter the nature of the employer/employee relationship. However, there is increasing recognition on the part of employers of the importance of human capital to business success. How can employers value and retain workers of the future in this more volatile working environment? For example, how will employers provide benefits that come with traditional employment relationships, such as workplace education and training, or safe and healthy workplaces? With the greater mobility of a skilled workforce, how can firms retain and disseminate the knowledge generated by these workers once they move on?

3.6. Changing nature of work

The nature of jobs will continue to change, and, in an economy as open as New Zealand, it is difficult to say which industries, sectors and occupations are going to grow the most during the next 12 years. The Department’s sector and regional engagement and workplace productivity work programmes are both about ensuring that we are responsive, and continue to build our knowledge, around the changing nature of work.

Overseas analysis¹⁴ points to increased demand for more highly skilled occupations (eg managers and professional occupations) and skills associated with “knowledge work” (eg cognitive skills such as abstract reasoning, problemsolving, communication and collaboration). As jobs become less physically demanding and repetitive but more knowledge-intensive, personal traits such as communication skills and attitudes will become increasingly important.

At the same time, demographic and social factors are likely to substantially increase the demand for lower skilled workers in service, personal care and retail. Education and vocational training systems will need to cater for the increasing demand from both sides of the skill spectrum. Furthermore, as technologies emerge and change, and as working lives lengthen, arrangements, management styles, workplace cultures and training the workforce (of all skill types) will need to be adaptable and retrainable throughout their working lives.

CONCLUSIONS

The pace of economic, social and technological change will continue to increase over the next 12 years.

□ Significant population cohorts, baby blip and baby boomers, will move through into, through and out of the workforce, with an eventual petering out of labour force growth after 2020.

□ Globalisation will continue to produce large economic shifts as international product and labour markets expand. Competition across borders will intensify and offshoring, especially of services, will be even more prevalent.

□ Globalisation of markets, combined with new technologies, will influence international labour flows, at the same time expanding labour market options for New Zealand workers who will be able to market their services in cross-border labour markets.

□ Increased labour productivity will be required to keep pace with our global competitors and to compensate for reduced labour force growth.

□ New technologies will also continue to drive demand in skill requirements.

There will be an increased demand for higher education and for skills which are more generic. At the same time, there will also be more demand for low-skilled service jobs. More jobs will require continuous updating of skills and knowledge.

□ The nature of work itself will continue to evolve, with more employees experiencing frequent transitions between jobs and occupations and being employed in non-standard work arrangements.

□ Environmental pressures, particularly climate change and emerging resource constraints, will play a larger role in technology and skills 16 European Trade Union Confederation. 2007. *Climate change and employment: Impact on employment in the European-Union-25 of climate change and CO2*. 17 United Nations Environment Programme. 2007 *Green jobs: towards sustainable work in a low-carbon world*.

Preliminary Report.

19

development. Although overall employment will not change considerably, the move towards a low-carbon economy will require new skills and considerable labour market flexibility to allow New Zealand industries to take advantage of new opportunities.

In a future labour market where skills and flexibility are fundamental characteristics, the New Zealand Skills Strategy¹⁸ will provide a key opportunity for setting out the challenges and opportunities to support future increases in economic growth through improvements in labour productivity.

d) Orientación profesional para el aprendizaje a lo largo de la vida y la inserción en el mundo laboral

e) Sistema de información

EN <http://www.careers.govt.nz/>

Career Services

Helping you make decisions about work and training in New Zealand

Use our interactive tools and information to make work and study decisions that fit in with the life you want to lead.

Advice_Discover how to plan your career and find the job you want_**Jobs**_Read about more than 600 jobs, including real-life stories_**Courses & Training**_Get details of scholarships and thousands of courses_**Interactive Tools**_Find jobs that match your skills, interests, and

favourite subjects **Industries** Find out what's going on in different areas of employment
Job Market Read about national and regional work trends.

1. Advice

This section has articles and links to websites that can help you prepare for your career and the world of work.

Making career decisions

What you need to think about and the steps you need to take to make a successful career decision. [more](#)

How to find and apply for jobs

Practical tips and advice to help you successfully find and apply for a job. [more](#)



Job vacancy links

A list of links to recruitment agencies and job vacancy websites in several different industries. [more](#)

Secondary students and school leavers

Learn more about the options you have while still at school and what you need to consider when making decisions about your future. [more](#)

Already in study or training?

This section provides you with information to help while you are in study or training, or once you have finished. [more](#)

Parents, family and whānau

How you can help your children make good study and training decisions, and successful transitions into the workplace. [more](#)

New to New Zealand?

Information to help you if you are thinking about working and living in New Zealand, or if you are already here and are intending to settle. [more](#)

2. Select a job summary

Job summaries contain information about what type of skills, knowledge and entry requirements you might need for a job. They also contain information about working conditions, salary ranges, job prospects, and stories of people working in each job.

Search by alphabet, industry or interest group, or use the search box to find the job summary you want.

By industry grouping

- ←
- ← [Agriculture, Horticulture, Forestry, Seafood and Mining](#)
- ← [Animal Care](#)
- ← [Arts, Media and Communication](#)
- ← [Building, Infrastructure, Design and Planning](#)
- ← [Business Management, Administration, Human Resources and Marketing](#)
- ← [Education and Social Sciences](#)
- ← [Engineering](#)
- ← [Finance, Insurance and Property Services](#)
- ← [Government, Law and Protection, and Defence](#)
- ← [Health and Community Services](#)
- ← [Hospitality, Tourism, Sport and Recreation](#)
- ← [Information Technology and Telecommunications](#)
- ← [Manufacturing](#)
- ← [Sales, Retail and Personal Services](#)
- ← [Science](#)
- ← [Transport, Logistics, Warehousing and Postal Services](#)

3. Courses and Training

Search for course and training options available throughout New Zealand, information about training providers in your region or check out what funding options are available to help you enter training.

Search Courses

Subject Location

[Browse A-Z of Courses](#)

Browse Training Providers by Region

Hover over the map to select a region

Also in this section

- ← [Scholarships and Funding](#)
- ← [Industry Training Contacts](#)

[Return to page navigation menu](#)

Site navigation sub-menu

| | |
|---|---|
| ← | In this section: |
| ← | Course and training information |
| ← | Browse courses A-Z |
| ← | Scholarships and funding |
| ← | Industry Training Contacts |
| ← | Already in study or training |

[Return to page navigation menu](#)

4. Interactive Tools

Use the following tools to find jobs that match your skills, the subjects you enjoy, and your interests. Pathfinder is an advanced tool which incorporates several other matching engines to give users more in-depth results.

[Pathfinder](#) Use Pathfinder to get career ideas and advice that will help you plan your future.

-

5. Select an industry profile

Industry profiles contain information about New Zealand industries, including trends, facts and statistics, training information, and the sorts of jobs people do.

Search by alphabet or industry group to find the industry profile that interests you or use the search assistant.

By industry grouping

New Zealand economic update

Like many countries, New Zealand is feeling the effects of the global economic downturn. We will try to keep our job information updated to reflect these changes, but we recommend that you take the current economic climate into account when using our information.

← [Check our industry overviews for links to news items relating to different jobs.](#)

← [Read our tips for job hunting in tight economic times.](#)

6. Job Market

Learn more about the labour market and trends of work in New Zealand, including information on living and working in the regions.

Labour market situation

Learn more about the labour market situation, including employment and unemployment, key influences and an outlook of the coming year.

more...

Trends of work

Learn more about labour market workforce trends.

[more...](#)

The regional labour market

El Departamento del Trabajo de este país ha creado el programa Future of Work con el fin de aumentar el entendimiento de las tendencias en el empleo y sus implicancias para el mercado del trabajo, la fuerza laboral y las oportunidades de empleo en Nueva Zelanda. El sitio permite acceder a diversas de actividades en desarrollo.

Sistemas de apoyo, consejería y orientación

A. Marco conceptual

La conformación de sistemas de apoyo y orientación de carreras y ocupaciones, que proveen de información sobre el mercado laboral, se ha vuelto un área clave de las políticas relacionadas con la educación superior, con la educación a lo largo de la vida y el desarrollo social y económico de los países. Tanto la Comisión Europea como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) concuerdan sobre este punto.

Estos sistemas de apoyo y consejería laboral se canalizan a través de distintos medios. Las personas encargadas de entregar este servicio, los consejeros, han sido especialmente formadas y capacitadas para proporcionar información sobre las alternativas educativas y para orientar a los postulantes. Hoy en día además, y como se vio en la sección anterior, los medios virtuales de entrega de información han cobrado gran importancia.

Dado este contexto, algunos autores han llamado la atención sobre los requisitos de calidad que tanto los profesionales de los servicios de orientación, como la información que se provee deben cumplir. Peter Plant elaboró un reporte sobre la calidad de los servicios de orientación laboral, encargado por la OCDE y la Comisión Europea. En el informe Quality In Careers Guidance, Plant analiza el problema de la calidad de los sistemas de apoyo, consejería y orientación, cuestión que es abordada desde diferentes perspectivas: económica, ética y/o en cuanto a su efectividad.

El ámbito de la información sobre carreras, ocupaciones y oportunidades de cada especialidad es, probablemente, el más requerido por los postulantes. La calidad y pertinencia de dicha información es central. El autor de Who Am I: The Inadequacy of Career Information in the Information Age, W. Norton Grubb, explora las razones por las cuales la información es importante para las decisiones sobre carreras y, sin embargo, no suficiente por sí misma. El problema estaría, básicamente, en que la cantidad y tipo de información acumulada sobre carreras y ocupaciones es tal que requiere de usuarios bastante sofisticados que puedan realizar un buen uso de ésta.

Ahora bien, en cuanto a la calidad de los profesionales que prestan servicios de consejería y orientación, destaca la iniciativa del BCCIP and Canadian Guidelines and Standards for

Career Development Practitioners. Ambos organismos han elaborado un conjunto de normas y estándares que los orientadores vocacionales debieran cumplir. El principal objetivo de esta iniciativa es detallar las competencias que los proveedores del servicio necesitan para poder entregar servicios de intermediación laboral en forma comprensiva a lo largo de la vida de quienes los solicitan. Las competencias centrales son: adherir al código de ética y al modelo ético de toma de decisiones, demostrar compromiso hacia el desarrollo profesional, utilizar habilidades analíticas, respetar la diversidad, comunicarse efectivamente, poseer el conocimiento necesario para orientar adecuadamente y referir a los clientes a las fuentes apropiadas.

Como se mencionara más arriba, el establecimiento de sistemas de orientación se han vuelto un aspecto central de las políticas relacionadas con la educación superior y el mercado laboral. La correcta coordinación con los objetivos de política pública es por ello de suma importancia. La OCDE, en conjunto con la Comisión Europea, publicó en 2004 un manual sobre guías de carreras. En el Career Guidance Manual se sintetizan los resultados de revisiones de políticas nacionales para guías de carreras de numerosos países de los cinco continentes. En cada país se estableció cómo la organización, administración y entrega de servicios de orientación profesional contribuyen a la implementación del *lifelong learning* y a las políticas relacionadas con el mercado laboral

Se concluyó que existen importantes brechas entre la forma de organizar y entregar los servicios y, por otra parte, con los objetivos de las políticas y las guías de orientación de carreras. Entre las principales falencias de los sistemas de apoyo y consejería de carreras están: El acceso a estos sistemas es limitado, en particular para los adultos; los servicios fracasan a la hora de desarrollar las habilidades de las personas para administrar sus carreras, enfocándose en decisiones inmediatas; las calificaciones y sistemas de entrenamiento para quienes entregan los servicios suelen ser inadecuados e inapropiados; la coordinación entre *stakeholders* y los Ministerios claves es pobre; la evidencia existente es insuficiente para que los encargados de política puedan conducir los servicios de intermediación laboral de manera pertinente, dado que los datos existentes sobre costos, beneficios y características de los clientes son inadecuados.

B. Marco de políticas para favorecer el apoyo, consejería y orientación

Las iniciativas para fomentar los servicios de apoyo y orientación laboral involucran a distintos actores de la sociedad, entre ellos, el gobierno, el sector productivo, los sindicatos, instituciones educativas, postulantes, etc. y han debido generar marcos institucionales adecuados, buscar formas de financiamiento, etc. Estos servicios permiten a los individuos tomar decisiones libres e informadas; de ahí su creciente importancia.

La OCDE presentó en 2004 un estudio sobre las políticas de orientación profesional en 14 países miembros del organismo. En él se analizó, cómo la organización, la gestión y el funcionamiento de los servicios de orientación profesional contribuyen a la realización de algunos objetivos esenciales de las políticas públicas nacionales en materias de aprendizaje a lo largo de la vida y de la puesta en marcha de políticas activas de empleo. Este estudio se

titula Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias (pdf) y se ocupa de los servicios de orientación que se prestan a lo largo de la vida dirigidos tanto a los jóvenes como a los adultos y a personas de la tercera edad.

Los servicios de orientación profesional juegan un papel central al contribuir al funcionamiento de los mercados laborales y a que los sistemas educativos logren sus metas. Se afirma además que este tipo de servicios promueven la equidad, en la medida que, tal como muestran recientes estudios, la movilidad social descansa en la adquisición no sólo de conocimiento y habilidades sino también de una adecuada comprensión sobre cómo utilizarlos. Por ello, se señala en Career Guidance: New Ways Forward, un estudio realizado para Education Policy Analysis 2003, que uno de los desafíos más importantes para estos servicios tienen que ver con dar el paso desde ayudar a los postulantes a decidir un tipo de ocupación, hacia el desarrollo de habilidades de manejo y conducción de la propia carrera profesional. Para escuelas y colegios, esto implica incorporar la “educación para la carrera” en el currículo y vincularlo al desarrollo integral de los estudiantes. Un desafío adicional se relaciona con la ampliación del acceso de estos servicios al público adulto, cuestión en la cual el financiamiento público estaría lejos de ser suficiente.

Estudios del Banco Mundial también apuntan a la contribución de los servicios de orientación laboral a la mejora de la equidad y eficiencia del mercado, en la medida que permiten a los individuos tomar decisiones en base a información del mercado laboral y de oportunidades educativas. En el informe Public Policies for Career Development (pdf) de este organismo se entregan los resultados de un estudio sobre políticas de servicios de orientación laboral realizado en siete países de ingresos medios. Se identificaron algunos de las principales nudos que estos países enfrentan a la hora de dar forma a políticas efectivas de orientación y apoyo profesional, entre ellos; limitados recursos públicos, altas tasas de desempleo y pobreza, grandes mercados informales, necesidad de construir capacidades en sus comunidades y, en algunos casos, factores familiares y culturales específicos. Entre las medidas que se sugieren para enfrentar estos obstáculos se puede destacar la importancia atribuida a los gobiernos en el desarrollo de estos servicios, aunque se indica que estos no pueden ser los únicos proveedores. Por otro lado, dadas las limitaciones de los recursos públicos, sería necesario establecer prioridades que incluyan un foco inicial en la mejora de la información sobre carreras y oportunidades educativas, seguido por una inversión en servicios de auto-ayuda, uso intensivo de las tecnologías de la información, mejorar las calificaciones de los orientadores y encargados de proveer estos servicios y desarrollar incentivos que atraigan a ONGs y privados a proveer estos servicios.

Otras sugerencias para establecer políticas en este ámbito provienen de documentos elaborados en conjunto por diversos organismos, entre ellos: la OCDE, el European Centre for the Development of Vocational Training, la European Training Foundation, y el Banco Mundial.

En 2004 estos organismos publicaron Career Guidance: A Handbook For Policy Makers (pdf); un manual que sistematiza para los *policy makers* en educación, capacitación y empleo, los siguientes aspectos:

- Desafíos relacionados con asegurar que los servicios de orientación profesional se ajusten a las metas de las políticas públicas;
- Preguntas que los formuladores de política deben hacerse a sí mismos para responder a estos desafíos;
- Opciones que se encuentran disponibles para la entrega de orientación profesional en un marco de educación a lo largo de la vida y una inserción laboral activa, y
- Ejemplos de respuestas efectivas de países miembros de la OCDE y/o de la Unión Europea.

Se cubren cuatro temas de políticas: Mejorar las guías profesionales para los jóvenes; mejorar las guías profesionales para los adultos; mejorar el acceso a los servicios de orientación profesional, y mejorar los sistemas que dan soporte a estos servicios.

Las publicaciones elaboradas por organismos internacionales suelen ser utilizadas como guías por los distintos organismos públicos para mejorar la entrega de servicios. Tal es el caso del Ministerio de Educación Avanzada de British Columbia, Canadá. En base a un cuestionario elaborado por la OCDE, se elaboró el informe Policies for Career Information, Guidance and Counselling Services. A Summary of the BC Response to the OECD Questionnaire and Questions Arising from this Response, en mayo de 2002. El documento presenta algunas conclusiones y genera nuevas preguntas para futuras investigaciones sobre diferentes dimensiones de los servicios de orientación: Instrumentos de política para estos servicios; el rol de los distintos actores involucrados; acceso y público objetivo; calificaciones y características de los orientadores; características y métodos de la entrega de los servicios; información de carreras, etc.

Career guidance and public policy, newsletter, 2004

En septiembre de 2003 se realizó el Congreso Iberoamericano de Guías Profesionales en La Plata, Argentina, con el objetivo de establecer los principales desafíos que los países latinoamericanos enfrentan para el desarrollo de los servicios de orientación profesional. El obstáculo más importante serían las altas tasas de desempleo juvenil de estos países. *“As there is a still growing proportion of poor people and still rising unemployment in most of the Ibero-American countries, the most pressing question at the congress was how guidance and counselling can contribute to overcome these serious economic and social problems. With this backdrop, the participants approved a recommendation which urges governments to establish lifelong Vocational and Occupational Guidance Services in different settings (including communities and universities), based upon law and, thus, a legal entitlement for all users to such services, which should be adequately resourced for the needs of a range of different target groups.”*

Casos nacionales: cómo se organizan los servicios de apoyo, consejería y orientación

Durante el año 2000, los Comités de Educación y Empleo, Trabajo y Asuntos Sociales de la OCDE iniciaron una nueva actividad en relación con las políticas de servicios de

información, apoyo, consejería y orientación. El principal objetivo fue comprender cómo lo organización, administración y entrega de estos servicios pueden ayudar a realizar algunos de los objetivos más importantes de este tipo de políticas: por ejemplo, la provisión de educación a lo largo de la vida para todos y políticas activas de empleo.

La actividad consistió en la recolección de información de distintos países. Se realizaron estudios comparativos sobre los servicios de información de ocupaciones, consejería y orientación. Todos los países participantes contestaron un questionario nacional preparado por el organismo y recibieron la visita de un equipo de expertos externos.

A partir de ambos ejercicios, cada país elaboró un reporte que sintetiza el modo de funcionamiento de dichos servicios y las principales fortalezas y debilidades de ellos.

- Australia
- Austria
- Canadá (Inglés)
- Canadá (Francés)
- Dinamarca
- Alemania
- Irlanda
- Corea
- Luxemburgo (Inglés)
- Luxemburgo (Francés)
- Holanda
- Noruega
- Reino Unido

El cuestionario fue un instrumento central de estos estudios por cuanto permitió obtener información sobre las prioridades en políticas relativas a los servicios de información y orientación, y del tipo de iniciativas que los países están realizando. También se preguntaron cuestiones generales sobre cómo los países organizan, administran y entregan servicios de información, orientación y consejería, lo que permite comprender mejor el contexto en el cual se diseñan las políticas. De esta manera fue posible generar una base de datos comparativos que ayudará a comprender las diferencias que presentan los países en la forma de resolver las demandas por este tipo de servicios.

Questionario nacional (versión en inglés) - (versión en francés)

El caso de Inglaterra: análisis en profundidad

Las Instituciones de Educación Superior inglesas son proveedoras de servicios de información y orientación laboral. En junio de 2000 se inició una revisión de estos servicios, ya que se reconoció que algunos operaban alejados del quehacer de las instituciones, por lo que tenían una influencia insuficiente en los estudiantes y su preparación para la vida laboral. De allí surgió el estudio Higher Education Careers Service Review (pdf), encabezado por el Vice-Canciller de la Universidad de Manchester, Sir Martin Harris.

Los documentos de trabajo del Informe Harris se encuentran disponibles a continuación (en pdf).

- **Introduction And Contents**
- **Introduction A**

A. Knowledge Engineering: Analysis Of Questionnaire Data

- **Introduction B**

B. KPMG: Analysis Of Financial Survey Data

- **Introduction C, D & E**

C. ESRU (1): Research On Graduate Guidance Needs

D. ESRU (2): Research On Graduate Guidance Needs

E. Margaret Wallis: Thoughts On Careers Services Users

- **Introduction F& G**

F. NICEC: On-Line Services To Graduate Employers

G. HEFCE: Careers Advisory Services And HEI-Business Interaction

- **Introduction H**

H. NICEC: Case Studies Within A Range Of Institutional Contexts

- **Introduction I**

I. NICEC: Case Studies between Careers And Other Guidance Services

- **Introduction J**

J. NICEC: International Perspectives

A partir del Higher Education Careers Service Review (resumen) se elaboraron 41 recomendaciones para diferentes audiencias y sectores: Educación Superior; Servicios de Información, Orientación y Consejería; Distintas Agencias Aseguradoras de Calidad; Consejos y Asociaciones de Servicios de Consejería.

El Higher Education Careers Service Review de Harris y otras iniciativas similares impulsaron un considerable movimiento hacia la revisión y mejoramiento de los servicios de información y orientación ocupacional. Uno de los organismos que recogió el llamado de atención del informe fue la Association of Graduate Careers Advisory Services (AGCAS). Éste es un organismo importante que provee de información, a través de una gran cantidad de publicaciones y productos, a los postulantes e interesados en continuar con su educación.

Una de estas publicaciones, encargado por la AGCAS es Delivering Quality. El objetivo perseguido por su autor fue realizar una evaluación “post-Harris” del aseguramiento de la provisión y calidad de los servicios de información, consejería y orientación para la educación y el trabajo de estudiantes de educación superior, graduados y trabajadores.

Uno de los asuntos críticos en cuanto a la vinculación de los servicios de información y consejería tiene que ver con las herramientas que entregan a los estudiantes para ingresar al mundo laboral. Un estudio de casos, realizado en ocho universidades, permite conocer las estrategias que las instituciones de educación superior adoptan para mejorar las posibilidades de empleo de sus estudiantes. En cada una de las universidades (a continuación) se quiso saber: i) motivaciones para desarrollar estrategias las oportunidades de empleo, ii) pasos prácticos que siguieron para desarrollar e implementar las estrategias, iii) factores facilitadores y obstaculizadores del progreso, iv) quién estuvo involucrado en el desarrollo de la estrategia, v) sucesos inesperados de la puesta en práctica, vi) la posición actual.

§ Universidad de Exeter

§ Universidad de Luton

§ Universidad de Newcastle

§ Universidad de Nottingham Trent

§ Universidad de Reading

§ Academia Real de Música

§ Universidad de Staffordshire

§ Universidad de Westminster

Un ejemplo de estrategia para aumentar las posibilidades empleo

Servicio de información y orientación laboral de la Universidad de Inglaterra Central en Birmingham (UCE)

“UCE Careers Service tries to make our students and graduates employable in a variety of ways, the most important of which is by influencing the curriculum here at UCE. We do this by:

- working with individual academic colleagues helping to design, write and deliver modules which include the skills of career management
- supporting the design, and delivery of Personal Development Planning (PDP) . Click [here](#) to find out more about PDP. If you would like to find out more about PDP, contact [Ruth Lawton](#) in the Careers Service.
- offering training and workshops through each faculty on embedding employability skills in the curriculum
- having employability as part of the “rationale” element of the Module designer framework

En relación con el aseguramiento de la calidad, las universidades inglesas deben ceñirse a los estándares de la matriz establecida por el Guidance Council, y el código de prácticas de The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA).

El código de prácticas para el aseguramiento de la calidad académica y estándares de la educación superior: Educación, Información y Orientación para la Carrera (CEIG, por las siglas en inglés) tiene por finalidad ayudar a las instituciones de educación superior a satisfacer las expectativas de los estudiantes con respecto a la preparación para sus futuras carreras y, a la vez, forman graduados equipados para cumplir las demandas del mercado laboral actual y futuro. Esto lo realiza asegurando que las instituciones tienen estrategias de CEIG cuya calidad esté adecuadamente asegurada.

Los puntos centrales que aborda el código:

- El mercado del trabajo exige que los graduados se responsabilicen personalmente por la gestión de sus propias carreras. Ello implica la necesidad de desarrollar habilidades como reflexionar y revisar, planificar y tomar decisiones, usar los recursos informativos en forma adecuada, etc. Existe un interrelación importante entre educación, información y orientación ocupacional y el desarrollo de las oportunidades de empleo y de las habilidades de gestión de la profesión. El rol de los servicios ocupacionales de la educación se ha ampliado y por ello este código incorpora estas dimensiones.
- De la misma manera, las alternativas que los estudiantes tienen son también más flexibles y más inciertas que antes. Por ello, los servicios de orientación deben tener una

mirada de futuro y ser innovativos.

- La intensificación del uso de las tecnologías de comunicación e información también se hace notar en la provisión de estos servicios. La calidad de estos servicios dependerá cada vez más de la capacidad de incorporar estas tecnologías y complementarlas con recursos humanos.

- Los servicios deben asegurar equidad e igualdad de oportunidades en el acceso a ellos, deben estar disponibles para personas de cualquier origen étnico o social y que cursen cualquier tipo de educación superior.

- Es importante la integración, coherencia y colaboración interna con las instituciones, que reflejen el interés de toda la institución de preparar a sus estudiantes para sus futuras carreras.

- El código reconoce que la provisión de estos servicios no es necesariamente la mejor forma de preparar a los estudiantes para sus futuras carreras, especialmente en aquellas profesiones con fuertes vínculos vocacionales. Sin embargo, sí identifica las principales características que estas alternativas deben tener para ser consideradas de calidad.

- Es importante que exista colaboración entre los proveedores del servicio y agencias externas.

- La actualización de la información del mercado laboral debe ser continua y precisa, y lo mismo debe ocurrir con la capacitación y el desarrollo de las personas que entregan el servicio.

(*) **Fuente:** Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education

Section 8: Career education, information and guidance - Enero 2001, [Introducción](#)

La QAA ofrece también un [glosario](#) de las palabras y conceptos utilizados en el ámbito de los servicios de orientación y consejería, y una especificación de los [principios](#) en los cuales se basa el código de este organismo.

Las universidades inglesas han tomado en cuenta las recomendaciones y sugerencias de estos organismos y generado, a partir de ellas, políticas sobre la Educación, Información y Guía de Carreras. El [documento](#) (pdf) se preocupa de los siguientes ámbitos:

§ **Objetivos Institucionales:** mejorar las oportunidades de empleo de los estudiantes, entregar un servicio de guía laboral que soporte la Estrategia de Incremento de Oportunidades de Empleo de las universidades.

§ Derechos de los estudiantes: asegurar el acceso y fomentar el uso de los servicios de consejería, información y educación.

§ Entrega del servicio de consejería, información y educación: se diseñaron una serie de estrategias para asegurar el acceso de todos los estudiantes.

§ Monitoreo, retroalimentación, evaluación y mejoramiento: se recogerá información sobre el funcionamiento de los servicios regularmente; se mejorará el uso de la información disponible sobre graduados, se revisaran anualmente los programas de consejería e información de las universidades.

Estrategias y aplicación del código en diversas universidades inglesas

- [Universidad de Nottingham](#)
- [Universidad de Liverpool](#)
- [York Saint George College](#)
- [Universidad de Kent](#)
- [Universidad de Gales, Bangor](#)
- [Instituto de la Universidad de Gales](#)
- [Universidad de Coventry](#)
- [Universidad Metropolitana de Manchester](#)
- [Universidad de Southampton](#)
- [Universidad de Warwick](#)

En este [sitio](#) es posible encontrar más aplicaciones del código.

La inserción laboral de los graduados en España: un análisis en profundidad

La [Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León](#) organizó el curso sobre [Inserción Laboral](#) en Segovia, del 27 al 29 de octubre de 2004. El [interés de dicho curso](#), surge de la constatación de que el tema de la inserción laboral de los graduados universitarios es una preocupación creciente para las Universidades, que se han visto impulsadas a la realización de estudios para conocer tanto la inserción laboral de sus graduados como su satisfacción con la formación recibida, las competencias adquiridas durante sus estudios y su adecuación a las necesidades surgidas en el desarrollo profesional. En este seminario se trató de avanzar hacia el conocimiento de cuál es la utilidad de dichos estudios para la mejora de las enseñanzas universitarias.

Específicamente, los expositores trataron el tema del uso de los estudios sobre inserción laboral en la mejora de las universidades:

§ [Beneficios y problemas de los estudios sobre los graduados universitarios.](#) (pdf)
Javier Vidal. Vicerrector de Planificación y Evaluación, Universidad de León.

§ La experiencia de la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) en los estudios de inserción laboral. Antonio Navarrete, Técnico de Inserción Laboral, ACSUG.

§ Universitat de Barcelona. Joan Guardia. Vicerrector de Estudiantes

§ Universidad Carlos III de Madrid. Luis Jiménez Catena. Jefe del Servicio de Orientación y Planificación Profesional

§ Universitat Politècnica de València. Rafael Desantes y José Carlos Ayats. Director de Políticas de Empleo

§ Universitat Autònoma de Barcelona. Jesús Vivas. Observatori de Graduats

§ Universidad de Burgos. Azucena Ubierna. Técnico de la Unidad de Empleo.

§ Universidad de León. Carolina Pérez. Directora de la Oficina de Evaluación y Calidad

§ Universidad de Salamanca. Cristina Pita. Directora del Servicio de Orientación al Universitario.

§ Necesidad y utilidad de un observatorio sobre la actividad profesional de los graduados universitario. Eduardo Coba. Coordinador General, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

§ La utilidad de los estudios de inserción laboral para la Administración Pública. Fernando Mayo. Director General de Estadística, Junta de Castilla y León. Carlos Teresa Heredia. Gerente del Servicio Público de Empleo de Castilla y León (ECYL).

Bibliografía seleccionada de documentos on line

A. El Proyecto Cheers sobre Mercados Laborales para Graduados de la Educación Superior

Discurso inaugural: How does higher education matter? The value of graduate surveys. Ulrich Teichler. Universität Kassel Presentación Texto (pdf)

1ª Sesión: La producción de conocimiento y habilidades.

- *Does the translation towards a knowledge based economy imply a transformation of the contents of education?.* Jean-Jacques Paul. Iredu, Université de La Bourgogne [Presentación](#) [Texto](#) (pdf)
- *Student time allocation, the learning environment and the acquisition of competencies.* Christopher Meng. Universiteit Maastricht [Presentación](#) [Texto](#) (pdf)

2ª Sesión: Las recompensas monetarias y no-monetarias de la Educación Superior.

- *The rewards of human capital competences for young European higher education graduates.* Adela García. CSIC [Presentación](#) [Texto](#) (pdf)
- *Job satisfaction among recent European graduates: does field of study matter?* Luis Vila. Universidad de Valencia [Presentación](#) [Texto1](#) [Texto2](#) (pdf)

3ª Sesión: Graduados en el Mercado del Trabajo.

- *What do educational mismatches tell us about skill mismatches? A cross-country analysis.* Jim Allen. Universiteit Maastricht. Egbert De Weer. Universiteit Twente [Presentación](#) [Texto](#) (pdf)
- *Causes of professional success of highly skilled professionals - Lessons from 12 countries.* Harald Schomburg. Universität Kass [Presentación](#) [Texto](#) (pdf)

4ª sesión: Las actitudes de los graduados europeos.

- *Individualism and collectivism. Cross-national differences in the impact of culture on labor market outcomes.* Rolf Van Der Velden. Roa, Universiteit Maastricht [Presentación](#) [Texto](#) (pdf)
- *Field of study and life goals among young European graduates.* José-Ginés Mora. Ceges, Universidad Politécnica de Valencia [Presentación](#) [Texto](#) (pdf)

5ª Sesión: Continuando la Educación.

- *The access to continuing education for European and Japanese higher education graduates.* Jake Murdoch. Ruse, Turun Yliopisto [Presentación](#) [Texto](#) (pdf)
- *Societal change and scientific continuing education. Empirical findings, theoretical considerations and the Bologna process.* Paul Kellermann. Klagenfurt Universität [Presentación](#) [Texto](#) (pdf)

B. Documentos OECD

En este [sitio](#) pueden encontrarse diversas publicaciones, entre ellas::

Estudios

- Career information, guidance and counselling services: Policy perspectives (pdf), Australian Journal of Career Development, Vol. 10 (2) 2001, pp. 11-14
- The OECD Career Guidance Policy Review: A Progress Report (pdf) Paper prepared for the World Congress of the International Association for Educational and Vocational Guidance, Warsaw, 29-31 May 2002
- Policy and Practice in Career Guidance: An International Perspective (pdf) Paper prepared as a keynote speech delivered to the Institute of Career Guidance Annual Conference held at Ashford, Kent, on 5-7 September 2002
- Career Guidance and Public Policy: Global Issues and Challenges(pdf). A keynote presentation to the 'Pushing the Boundaries' international conference organised by Career Services Rapuara and the International Association for Educational and Vocational Guidance. Held in Wellington, New Zealand on 28-30 November 2002

Estudios de consultores

- An Occupation in Harmony: The Roles of Markets and Governments in Career Information and Career Guidance (pdf)
- The Skills, Training and Qualifications of Guidance Workers (pdf)
- Integrating Career Information and Guidance Services at a Local Level
- Quality in Careers Guidance (pdf)
- The Role of Information and Communication Technologies in an Integrated Career Information and Guidance System (pdf)
- Outcomes From Career Information and Guidance Services (pdf)
- Working Paper: Why Career Information, Guidance and Counselling Matter for Public Policy (pdf)

C. Asuntos Varios

- The Educational, Social, and Economic Value of Informed and Considered Career Decisions. (pdf) *America's Career Resource Network Association. Research-based Policy Guidance*, Scott Gillie and Meegan Gillie Isenhour
- Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios (libro), Javier Vidal García (coord.)
- Las competencias profesionales como eje de articulación entre la educación superior y el mundo del trabajo, (pdf) Norma Zandomeni de Juárez
- Educación superior y empleo de los titulados universitarios en Europa (pdf), proyecto CHEERS (Career alter Higher Education: a European: Research Study)
- La inserción laboral de los graduados en Argentina, Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación
- Ajustes entre requerimientos del puesto de trabajo, cualificaciones y retribuciones (pdf), Capital Humano. Observatorio Laboral de los Jóvenes.
- Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries. Clement Russell
- Reunión de ministros europeos en Bergen en que se abordarn los siguientes temas: Estudios de Doctorado y la sinergia entre Educación Superior e Investigación; Aprendizaje a lo largo de la vida (LLL); Aseguramiento de la Calidad y reconocimiento bajo una perspectiva global; Autonomía institucional y gobierno

- Biblioteca Virtual de Futuro Laboral (varios artículos)

Tópicos específicos de interés

A. La gestión de la propia carrera

El propósito de la gestión de la propia carrera, tal como plantea el método Career and life management (CALM) (pdf), es el desarrollo de habilidades por medio de la apreciación de la toma de decisiones personales en todos los aspectos de la vida, presente y futura. Entre algunos de los tópicos de interés se incluyen: gestionar asuntos relacionados con la salud personal, planificación y responsabilidad financiera y la planificación de la propia carrera.

En el marco de las economías y sociedades del conocimiento, las exigencias para la fuerza laboral de los países son cada vez mayores: se requieren trabajadores con habilidades de gestión de sus carreras, que sean capaces de escoger una educación, capacitación y carreras acordes a sus necesidades. De esta manera, se plantea que el paradigma de la gestión de carreras se está transformando.

Un ejemplo de esta transformación es el proyecto The Blueprint for Life/Work Designs. Blueprint es un marco de competencias laborales y vitales, necesarias para prosperar en el mercado laboral y sociedad contemporánea, desarrollado por diferentes agencias canadienses. Proporciona una guía que ayuda a fortalecer el desarrollo de la carrera y el empleo en cualquier situación en que jóvenes y adultos estén siendo ayudados a conectarse con su futuro.

Artículos relacionados con este tópico:

Un Marco Conceptual para el Desarrollo de la Carrera Laboral, Claudio Fuchs

Planificación y Gestión del Desarrollo Profesional, Ramón Gomez de Olea

Anclajes de Carrera Profesional y Valores en el Trabajo, Luis González Fernández y Luis M. Arciniega Ruiz de Esparza

B. Orientación para carreras internacionales

El desarrollo de la carrera ha cobrado una significancia global (pdf) dado que, cada vez más, los individuos deben prepararse para trabajar en empleos que cruzan las fronteras. Los desafíos que tienen que enfrentar tanto los individuos como los orientadores vocacionales que los ayudan, se relacionan con cuestiones culturales y sociopolíticas.

Un ejemplo de esta internacionalización es el de los servicios de orientación profesional del Reino Unido. Estos han generado instancias de vinculación con servicios de

universidades en otros países tales como Australia, países de la Unión Europea y los Estados Unidos.

Bibliografía seleccionada sobre este tópico.

Sitios de interés

Futuro Laboral

FuturoLaboral entrega información sobre ingresos, actividad económica, y el campo ocupacional de 113 carreras ofrecidas por las instituciones de educación superior en Chile. Permite comparar distintas carreras, ver sus campos ocupacionales y conocer en que sector de actividades trabajan preferentemente los titulados (agricultura, minería, industria o servicios, por ejemplo).

Educarchile: Orientación vocacional

Esta sección presenta testimonios y experiencias de estudiantes y egresados de diversas profesiones. También entrega información resumida sobre distintas carreras y ámbitos ocupacionales.

Proyecto ALFA Grada2

Los objetivos de este proyecto son:

- a) Fomentar el intercambio de experiencias en la materia, como una herramienta de enriquecimiento y mejora para los participantes.
- b) Sistematizar los procesos ya existentes para hacerlos útiles para otras organizaciones.
- c) Difundir los resultados para ponerlos al servicio de un grupo más amplio.

Cuenta con una red de instituciones que considera el seguimiento de graduados como una actividad estratégica para su desempeño. Estas instituciones poseen una experiencia complementaria que cubre el complejo abanico de conocimientos y competencias relacionados con el tema: desde la preparación de encuestas y la utilización de las mismas, el procesamiento y análisis de los datos, hasta la utilización de los resultados con diferentes propósitos.

Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional

El sitio está dirigido a postulantes de la educación superior y a personas que ya han ingresado al mercado laboral. Se encuentran disponibles diversas publicaciones sobre el tema de la orientación profesional, así como información sobre encuentros y seminarios sobre el tema.

Career Guidance Websites - Europe

El sitio ofrece vínculos hacia los servicios de información y guía laboral de varios países europeos.

American College Counseling Association

El portal ofrece acceso a diversas publicaciones relacionadas con la guía y consejería de carreras.

OECD, Career Guidance Policy Review Home Page

Ensayos de psicología vocacional de Andrew Carson

El autor de estos ensayos propone una mirada a largo plazo de los planes de desarrollo de carrera de las personas. En **¿Qué era la psicología vocacional?**, el autor revisa los conceptos heredados de esta disciplina y los somete a discusión.

RETAZOS

Extractado de Michel Molitor , 2005 “Movilidad estudiantil y cambio curricular. La experiencia europea E Cinda, Movilidad Estudiantil pp157-170

En este contexto, la obtención de un título resulta de la acumulación de competencias garantizadas por los créditos. Eso fue el origen de una reforma curricular muy importante porque las universidades tuvieron que redefinir los currículos a partir de esta lógica nueva. En varios casos las universidades aprovecharon esta oportunidad para organizar una revisión de sus estrategias pedagógicas, promoviendo una forma de “desescolarización” de los estudios a favor de una gestión más personal y más personalizada de los currículos. Junto a la reforma de las estructuras de las actuales titulaciones, las universidades europeas han iniciado una reflexión sobre el contenido de los estudios. ¿Qué es hoy en Europa un ingeniero, qué es un bachiller en ciencias? Un ejemplo de esta colaboración es el proyecto europeo Tuning que persigue desarrollar perfiles profesionales y resultados deseados en términos de conocimientos, habilidades y capacidades en cinco áreas temáticas: Matemáticas, Geología, Administración de Negocios, Historia y Ciencias de la Educación. El proyecto aspira a desarrollar un modelo de estructura curricular en cada área que favorezca el reconocimiento y la integración de diplomas europeos. En este contexto, se plantea también una reflexión sobre cómo pasar de modelos de enseñanza centrados en el profesor a modelos de aprendizaje centrados en el estudiante, favorecidos en gran medida por las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías. La Universidad Católica de Lovaina está desarrollando una experiencia sistemática en este ámbito. (CINDA, 2005 Movilidad Estudiantil:

3.2 La organización de los estudios en dos ciclos es otro eje capital de la reforma

Si se excluyen los estudios doctorales, la reforma de Bolonia propone la creación de dos ciclos de estudios o de dos diplomas: el grado de bachiller (o de licenciado en Francia) y el grado de Máster. No es una novedad para quienes conocen el sistema de pregrados y postgrados similar al sistema estadounidense. Pero no era este el caso en la mayoría de los países europeos, donde los ciclos preparatorios y los ciclos avanzados estaban mucho más integrados.

El grado de bachiller será en adelante el grado universitario de base. En febrero de 2001, las universidades europeas se pusieron de acuerdo en Helsinki en que el bachillerato durará de 180 a 240 créditos, esto es, entre tres y cuatro años. En la mayoría de los países la pauta es 180 créditos, es decir, tres años.

Los estudios de bachiller tienden a formar a los alumnos con un enfoque general de una rama científica en el contexto de una formación de base. Se quiere antes de nada, con la maestría de conocimientos, desarrollar capacidades propias a la formación universitaria. Se introduce también a la investigación o a los métodos científicos.

El desarrollo de las titulaciones de primer nivel ha puesto tres problemas sobre la mesa:

- En primer lugar la noción de empleabilidad (la empleabilidad de los titulados después de tres años era una propuesta de los empleadores).
¿Qué implica que los egresados de este primer nivel puedan tener una formación útil en el mercado del empleo? Las respuestas que se están dando a esta cuestión es una combinación de tres alternativas: o bien la formación es claramente profesionalizante (caso de Italia, por ejemplo, donde no existe un sistema de formación terciario no universitario, ni un sistema de escuelas profesionales de nivel universitario), o bien se da una formación general con énfasis en competencias transversales (saber resolver problemas, comunicar, trabajar en equipo, etc.), o bien se trata de una formación preparatoria que culmina en el segundo ciclo (un bachiller en ciencias o artes, solución adoptada por ejemplo en Bélgica).
- El problema de la empleabilidad, importante como es, no es sin embargo la primera preocupación que manifiestan los académicos. Sí lo es el temor por la pérdida de la calidad, ya que la reforma de los planes de estudio implica reducir parte de los contenidos, sea para acortar el período de estudios, sea para poder incorporar cursos relacionados con el desarrollo de competencias.
- El otro problema que plantea el desarrollo de las nuevas titulaciones es el de la coexistencia con las carreras ofrecidas por el sistema terciario no universitario. En los casos en que existe un sistema dual en el campo de la educación superior (es decir una oferta de capacitaciones más profesionalizantes al lado de los estudios organizados por las universidades), ¿Cómo diferenciar claramente ambas formaciones?, ¿cómo evitar superposiciones inútiles? Desde el punto de vista de los estudiantes, lo importante es que tengan la posibilidad de optar por distintos tipos de formación y que el sistema prevea puentes para pasar de un sistema a otro.

El grado de máster es diferente. Es una formación especializada de 120 créditos o dos años (el doble, sea 240 créditos o cuatro años en Medicina). Los máster son la contraparte de sus postgrados. Son programas de profundización que, en Bélgica, tienen tres orientaciones posibles: alta profesionalización en un campo particular (por ejemplo la administración de empresa), la investigación o la maestría tecnológica (lo que implica la proximidad y la disponibilidad de un núcleo activo en un área del conocimiento, por ejemplo las nanotecnologías o la acuicultura) y, por fin, la enseñanza superior. En todos los casos son programas que distribuyen un conocimiento adelantado.

La novedad es la flexibilidad de los currículos y la posibilidad de reorientarse utilizando el sistema de créditos para cumplir los requisitos de un programa.

Es posible de individualizar más los programas a partir de los intereses de los individuos.

Los estudios doctorales son separados de los másters. El título de máster es una condición de acceso a los estudios doctorales, pero el programa doctoral por sí mismo es separado. En Bélgica, la reforma de Bolonia constituyó la oportunidad de una nueva organización de los estudios doctorales en dos etapas: la escuela doctoral que asume una capacitación adelantada a la investigación científica y la realización de la tesis. En la mayoría de los casos, las escuelas doctorales asocian varias universidades alrededor de un programa para permitir una mejor concentración de las competencias científicas. Además, algunas capacitaciones doctorales son organizadas a un nivel internacional.

Es evidente que uno de los objetivos mas importantes de la reforma de Bolonia es la creación en las universidades de programas de máster o de doctorado de muy alta calidad con una fuerte atracción a nivel internacional.

En el contexto general de la internacionalización, las universidades van a presentar en el mercado europeo lo mejor de sus programas. El efecto esperado de la cooperación intraeuropea es el crecimiento general de la calidad de la oferta educativa de alto nivel.

3.3 El suplemento al diploma

La posibilidad de una individualización más precisa de los currículos, las necesidades de un mercado laboral extendido a nivel europeo, las demandas de los empleadores como de las instancias académicas que gestionan los intercambios estudiantiles, fueron al origen de una exigencia nueva: mejorar fuertemente el carácter legible de los títulos o diplomas. Eso explica que se haya propuesto un “suplemento” a cada diploma para explicitar el contenido de la formación o de los currículos. El suplemento es una explicación detallada de los cursos seguidos por los alumnos: cursos, cursillos de capacitación, experiencias en otras universidades, memoria, idiomas, etc. Es un poco como un curriculum vitae de los estudiantes que permite conocer mejor su trayectoria universitaria. Por supuesto, los créditos son detallados.

El suplemento al diploma es redactado en el idioma del país y en inglés para facilitar su comprensión y evaluación. Teóricamente el suplemento al diploma será generalizado dentro los países que participan en la reforma de Bolonia, a fines del 2005. Ya existe en algunos países (como Bélgica).

El suplemento parece una operación muy simple; pero su implementación ha sido mucho más difícil de lo previsto por varias razones: falta de información, ausencia de real armonización entre los estándares nacionales y los europeos, complejidad del tratamiento, costos de las traducciones, entre otros.

3.4 Diplomas conjuntos

Como se mencionó anteriormente respecto a los doctorados, algunos de ellos son organizados por asociaciones de universidades de varios países. Es una práctica que podría ser extendida a otro título con la reforma de Bolonia, que tiene como objetivo facilitar la comunicación y la cooperación entre universidades de países diferentes. Son conocidas las redes universitarias que constituyen sistemas de cooperación científica ya antiguas. Los programas de investigación europeos favorecieron sistemáticamente la constitución de redes desde hace tiempo para permitir una concentración de esfuerzos, unas sinergias avanzadas y, en suma, una fuerte productividad científica. Hay también redes de universidades que organizan programas de estudios. Así, por ejemplo, la red TIME, que agrupa escuelas o facultades de ingeniería, organiza ciclos de estudios que permiten obtener, además del diploma de la universidad donde se desarrolla el currículo, un diploma de una universidad asociada, con un año de estudios suplementarios. Hay fórmulas de este tipo promovidas por otras redes (ingenieros comerciales, agrónomos, economistas, etc.). (Redes TIME, CLUSTER, CEMS, etc.).

En el futuro los estudiantes tendrán la posibilidad de obtener un diploma otorgado por dos instituciones que organizan juntos un programa de estudios o que comparten su organización a partir de intercambios de estudiantes o profesores. Este procedimiento ya existe en el caso de los estudios doctorales con el sistema de la “cotutela”, es decir, un diploma doctoral impartido en común por dos universidades asociadas en la organización de la capacitación doctoral de un investigador. Son prácticas que se desarrollan entre universidades de la Unión Europea y, a veces, con universidades canadienses.

Un proyecto europeo (el "Joint Master Pilot Project") gestiona ahora 11 programas de máster organizados de esta manera con un fuerte apoyo de las instancias europeas. (CINDA, 2005 Movilidad estudiantil Molitor) ZZZZZZ

RETAZOS

LLEVAR A ANEXO (Inglaterra)

2.4.3. Framework of national qualifications

The bodies with responsibility for qualifications and the curriculum in England, Wales and Northern Ireland (see section 2.6.1.4. and its sub-sections) originally implemented a framework of national awards as recommended by the Dearing review (Dearing, 1996). This National Qualifications Framework (NQF) embraced general academic and vocational qualifications (below the level of higher education) at six levels (entry level to level 5) as follows:

Level 5 - higher level qualifications, NVQ level 5.

Level 4 - higher level qualifications, NVQ level 4.

Level 3 - advanced level, e.g. GCE A-levels , A-level in applied subjects and NVQ level 3.

Level 2 - intermediate level, e.g. GCSE grades A*-C and NVQ level 2.

Level 1 - foundation level, e.g. GCSE grades D-G and NVQ level 1.

Eurydice - England, Wales and Northern Ireland - (2007/08)

www.eurydice.org