



Informes de la OCDE sobre políticas
de educación y formación ocupacional

Competencias más allá de la escuela

SÍNTESIS



Competencias más allá de la escuela

SÍNTESIS

Este trabajo se publica bajo la responsabilidad del Secretario General. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en el mismo no reflejan necesariamente el punto de vista oficial de los países miembros de la OCDE.

Tanto este documento como cualquier mapa que se incluya en él no conllevan perjuicio alguno respecto al estatus o la soberanía de cualquier territorio, a la delimitación de fronteras y límites internacionales, ni al nombre de cualquier territorio, ciudad o área.

Por favor, cite esta publicación de la siguiente manera:

OCDE (2016), *Competencias más allá de la escuela: Síntesis*, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264230804-es>

ISBN 978-92-64-23079-8 (impresa)
ISBN 978-92-64-23080-4 (PDF)

Los datos estadísticos para Israel son suministrados por y bajo la responsabilidad de las autoridades israelíes competentes. El uso de estos datos por la OCDE es sin perjuicio del estatuto de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania bajo los términos del derecho internacional.

Fotografías: Portada © Fotocrisis/Shutterstock.com

Las erratas de las publicaciones de la OCDE se encuentran en línea en:
www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm.

© OCDE 2016

La OCDE no garantiza la exacta precisión de esta traducción y no se hace de ninguna manera responsable de cualquier consecuencia por su uso o interpretación.

Usted puede copiar, descargar o imprimir los contenidos de la OCDE para su propio uso y puede incluir extractos de publicaciones, bases de datos y productos de multimedia en sus propios documentos, presentaciones, blogs, sitios web y materiales docentes, siempre y cuando se dé el adecuado reconocimiento a la fuente y al propietario del copyright. Toda solicitud para uso público o comercial y derechos de traducción deberá dirigirse a rights@oecd.org. Las solicitudes de permisos para fotocopiar partes de este material con fines comerciales o de uso público deben dirigirse al Copyright Clearance Center (CCC) en info@copyright.com o al Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) en contact@cfcopies.com.

Prologo

Las competencias son fundamentales para el crecimiento económico y el bienestar social. A pesar de que la formación profesional inicial en el bachillerato proporciona competencias útiles, para muchos trabajos cuya demanda se encuentra en rápido crecimiento (desde técnicos sanitarios hasta jóvenes directivos) esta formación básica deja de ser suficiente. Efectivamente, la demanda de competencias profesionales, técnicas y de gestión de nivel superior está aumentando. En los Estados Unidos se estima que, en 2018, una tercera parte de los puestos de trabajo vacantes exigirá algún tipo de titulación postsecundaria, aunque no necesariamente la obtención de un diploma de cuatro años.

Sobre la base de una serie de 20 estudios por país, esta síntesis sobre Competencias más allá de la escuela analiza cómo están respondiendo los países de la OCDE a esta demanda creciente de competencias, y cuáles son los próximos pasos que deben darse. Este informe destaca muchos retos: mientras algunos países cuentan con un sector de formación profesional postsecundaria próspero, otros tienen dificultades para implantar programas más cortos (de uno o dos años) que puedan competir con títulos académicos más conocidos. La participación de los actores sociales (empresas y sindicatos) es crucial, pero en ocasiones resulta insuficiente. Las titulaciones de formación profesional resultan a veces obsoletas o desfasadas para el mercado laboral.

En este estudio se identifican las buenas prácticas y se destacan aquellos países que están realizando progresos. Aún así, se pone de manifiesto la necesidad actual de que algunos países intensifiquen sus esfuerzos para desarrollar programas de formación profesional postsecundaria de mayor calidad, lo cual incluye programas que integren un elemento de aprendizaje en el lugar de trabajo, así como competencias básicas en comprensión lectora y capacidad de cálculo, docentes expertos en las técnicas de la industria moderna (y con una buena formación didáctica), y responsables de los centros educativos bien preparados. Asimismo, son necesarias titulaciones sólidas (concebidas con la participación de las empresas) que garanticen que la persona graduada está en posesión de un conjunto pertinente de competencias, una orientación profesional eficaz para los estudiantes, basada en datos pertinentes sobre las salidas en el mercado laboral, e itinerarios claros que permitan la transición de los programas de formación profesional a la educación académica superior.

Esta labor representa únicamente una parte del amplio programa de trabajo de la OCDE sobre competencias. Este programa, que se encuentra en rápida evolución, se desarrolla en el marco de la Estrategia sobre competencias y se incluye en el

Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC). Se trata de un programa multidimensional, que se apoya en los puntos fuertes de todos los componentes de la OCDE, y pretende ayudar a los países a construir y emplear las competencias en el interés de todos sus ciudadanos.



Angel Gurría,
Secretario General de la OCDE

Agradecimientos

Este informe se basa en gran medida en las contribuciones de los docentes, formadores, padres, estudiantes, empresas, sindicatos, expertos y responsables políticos (varios miles de personas en el total de los países examinados) que dedicaron su tiempo a acoger a los equipos visitantes de la OCDE y a compartir sus experiencias, conocimientos e ideas.

A lo largo de este estudio, la Secretaría de la OCDE ha gozado de un apoyo y una orientación esenciales por parte del Grupo de expertos nacionales sobre educación y formación profesional, y muy particularmente por parte del presidente Stefan Wolter y del vicepresidente Johan Uvin. Las autoridades nacionales han facilitado generosamente las visitas sobre el terreno. Queremos además agradecer de manera especial a los coordinadores nacionales, tanto a quienes han realizado comentarios acerca de los textos provisionales del informe como a quienes han elaborado los informes de referencias. Se trata de Sonja Baron, Gerd Roser y Ute Hippach-Schneider en Alemania; Reinhard Nöbauer, Arthur Schneeberger, Kurt Schmid y Alexander Petanovitsch en Austria; Naomi Wauterickx en Bélgica (Flandes); Marie Lavallée y Noel Baldwin en Canadá; Hyung-Man Kim en Corea; Anne Kristine Andersen en Dinamarca; Reem Derbalaa y Jean Thomas en Egipto; Rosario Esteban en España; Johan Uvin, Mary Alice McCarthy, Lisa Hudson y Tom Weko en el gobierno federal de los Estados Unidos, con Amy Albee y Kathleen Taylor en Florida, Lynn Gilli en Maryland, y Bryan Wilson en el estado de Washington; Arnor Gudmundsson, Stefan Stefansson y Skulina Kjartansdottir en Islandia; Shmuel Pur, Rita Golstein-Galperin, Yotam Eyal y Judith King en Israel; Meruert Kenzhetayeva y Yerbol Moldakassimov en Kazajstán; Marc Van der Meer y Hester Smulders en los Países Bajos; Katherine Chapman y Alison Morris en el Reino Unido en su conjunto, con Jim Hillage y Andrew McCoshan en Inglaterra, Victor Dukelow y Alan Ramsey en Irlanda del Norte y Stuart King en Escocia; Gabriela Ciobanu y Dana Stoie en Rumanía; Nolitha Vukuza-Linda, Gerda Magnus y Monica Koen en Sudáfrica; Carina Linden y Stefan Skimutis en Suecia; Laura Antonelli, Bernhard Beutler y Franziska Schwarz en Suiza.

Estamos también muy agradecidos a todos aquellos que han trabajado con nosotros en los estudios nacionales individuales: Simone Bloem, Oren Geva, Eunah Park, Rodrigo Castañeda Valle, Tony Watts, Hendrickje Windisch y Edward Yoxen. En el seno de la OCDE, el texto del informe se ha beneficiado

enormemente de las aportaciones de una serie de colegas: Marilyn Achiron, Stuart Elliott, Margarita Kalamova, Patricia Mangeol y Simone Stelten. Deborah Roseveare ha prestado un apoyo inestimable a lo largo de todo este ejercicio en su calidad de jefa de la división. El autor principal de este informe es Simon Field. Los coautores son José Luis Álvarez Galván, Mihály Fazekas, Viktória Kis, Małgorzata Kuczera y Pauline Musset. Jennifer Cannon, Elisa Larrakoetxea y Louise Binns han elaborado el texto y preparado el informe para ser publicado.

Índice

Resumen y recomendaciones políticas	11
Capítulo 1. El oculto mundo de la educación y formación profesional superior	23
Un mundo oculto entre la escuela y la universidad, y más allá	24
Terminología	24
El papel de los programas de formación profesional postsecundaria ..	26
Visión estadística de la educación y formación profesional superior ..	28
Nota	38
Referencias	38
Capítulo 2. Mejorar el perfil de la educación y formación profesional superior	41
Establecer una terminología internacional clara	42
Reforzar la base institucional y financiera	43
Mantener la coherencia en un sistema diversificado	50
Mejores datos	54
Nota	57
Referencias	57
Capítulo 3. Tres elementos clave de los programas postsecundarios de alta calidad	59
Sistematizar el aprendizaje en el lugar de trabajo	60
Reforzar el cuerpo de formadores	65
Garantizar la adquisición de competencias básicas adecuadas	69
Notas	75
Referencias	76
Capítulo 4. Transparencia en los resultados del aprendizaje	79
Crear sistemas de cualificación sólidos	80
Modelos basados en competencias	86
Evaluación eficaz	92
Nota	95
Referencias	95

Capítulo 5. Itinerarios más claros para los estudiantes	99
Vías de acceso 1: titulaciones superiores para los graduados del bachillerato.	100
Vías de acceso 2: oferta para adultos	105
La transición de la formación profesional a la educación académica y superior	109
Orientación profesional	114
Referencias	118
Capítulo 6. Características clave de los sistemas eficaces de formación profesional	121
Definir la oferta y satisfacer las necesidades: cómo se determina la composición y el contenido de los programas de formación profesional	122
Una oferta de calidad: cómo se transmiten las competencias profesionales a los estudiantes	123
Utilizar los resultados del aprendizaje: cómo se evalúan, certifican y aprovechan las competencias	124
Condiciones de apoyo: políticas, prácticas e instituciones que respaldan la educación y formación profesional	125
Referencia	125
Tabla	
1.1. Campos de estudio	35
Gráficas	
1. Titulaciones en educación y formación profesional superior en la población activa.	13
2. Los estudiantes mayores tienden a formar parte de la población activa.	19
1.1. ¿Cuántos estudiantes y qué estudian?	32
1.2. Titulaciones en educación y formación profesional superior en la población activa.	34
1.3. Rendimiento salarial de la educación y formación profesional superior	36
1.4. Situación laboral de los graduados	37
3.1. Competencias en comprensión lectora y capacidad de cálculo de los estudiantes de programas profesionales de ciclo corto.	70
3.2. Empleos que ejercen los graduados de programas profesionales de ciclo corto	71
3.3. Graduados de programas profesionales de ciclo corto y resolución de problemas en el trabajo	72

5.1. La transición de la educación secundaria superior a programas profesionales	101
5.2. Los estudiantes mayores tienden a formar parte de la población activa.	106
5.3. Transición a la educación terciaria	111

Siga las publicaciones de la OCDE en:



http://twitter.com/OECD_Pubs



<http://www.facebook.com/OECDPublications>



<http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871>



<http://www.youtube.com/ocedilibrary>



<http://www.oecd.org/oceddirect/>

Este libro contiene...

StatLinks 

¡Un servicio que transfiere ficheros Excel®
utilizados en los cuadros y gráficos!

Busque el logotipo **StatLinks**  en la parte inferior de los cuadros y gráficos de esta publicación. Para descargar la correspondiente hoja de cálculo Excel®, sólo tiene que introducir el enlace en la barra de direcciones de su navegador incluyendo primero el prefijo <http://dx.doi.org> o bien haga clic en el enlace de la versión electrónica.

Resumen y recomendaciones políticas

El oculto mundo de la educación y formación profesional superior

La educación y formación profesional postsecundaria desempeña un papel poco reconocido en los sistemas nacionales de competencias

La escuela y la universidad, así como el frecuentado camino que existe entre ambas, ejercen una influencia predominante en las reflexiones acerca de las políticas educativas. Pero aparte de estas dos instituciones existe un mundo menos conocido de institutos¹, diplomas, certificados y exámenes profesionales: el mundo de la educación y formación profesional postsecundaria. Numerosos perfiles profesionales y técnicos requieren no más de uno o dos años de preparación profesional posterior al bachillerato y, en algunos países, hasta una cuarta parte de la población activa adulta cuenta con este tipo de formación (véase el Gráfico 1). Se prevé que cerca de dos tercios del crecimiento global del empleo en la Unión Europea (UE25) se produzca en la categoría de “técnicos y profesionales asociados”, la categoría más estrechamente vinculada con el sector que nos ocupa (CEDEFOP, 2012). Según estimaciones realizadas recientemente en los Estados Unidos, en 2018 cerca de una tercera parte de los empleos vacantes requerirán alguna titulación postsecundaria de duración inferior a 4 años (Carnevale, Smith y Strohl, 2010). El objetivo de este estudio de la OCDE (véase el Cuadro 1) es arrojar luz sobre esta cuestión, dada su amplia dimensión, su dinamismo y su importancia crucial para el desarrollo de los sistemas de competencias de los países.

Se han examinado los programas profesionales postsecundarios de más de seis meses de duración a tiempo completo

En este informe, la educación y formación profesional postsecundaria comprende los programas y las titulaciones que preparan a los estudiantes para empleos y carreras específicos, propuestos después del bachillerato y que, en circunstancias normales, requerirían al menos seis meses de preparación a tiempo completo. Se incluyen aquí las titulaciones profesionales de nivel superior, comprendidos los grados profesionales, aunque no constituyan su objetivo principal. Estos programas proporcionan formación específica de alto nivel para jóvenes graduados de la escuela; formación para mejorar las competencias de los adultos trabajadores en desarrollo de su carrera profesional; una segunda oportunidad para adultos trabajadores que abandonaron su formación educativa previamente; y oportunidades para una reorientación profesional o para facilitar

la reinserción en el mercado laboral. Con el fin de calcular las cifras en este sector, y excluyendo los diplomas académicos generales de los niveles 4 y 5B de la CINE (véase el Gráfico 1), se ha hecho uso de la Evaluación de Competencias de Adultos, producto del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) de la OCDE.

Cuadro 1. Competencias más allá de la escuela: el estudio de la OCDE sobre la educación y formación profesional postsecundaria

Este estudio aborda los retos políticos que emergen ante la demanda creciente de un mayor nivel de competencias técnicas y profesionales. Se basa en el éxito del estudio anterior de la OCDE, *Preparándose para trabajar*, que examinaba las políticas sobre educación y formación profesional en la educación secundaria superior a través de 17 análisis nacionales y un informe comparativo.

Para la realización de *Competencias más allá de la escuela* se ha procedido a efectuar 20 estudios nacionales independientes, que han incluido visitas a los países, análisis de datos y publicación de informes. Se han llevado a cabo exámenes completos de las políticas nacionales en Alemania, Austria, Corea, Dinamarca, Egipto, Estados Unidos (con estudios de casos en Florida, Maryland y el Estado de Washington), Israel, Kazajistán, Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra), Sudáfrica y Suiza. Se han realizado otras observaciones más breves, conducentes a un comentario por país, en Bélgica (Flandes), Canadá, España, Islandia, Rumanía, Irlanda del Norte y Escocia en el Reino Unido y en Suecia. Para estos países, así como para Francia y Hungría, se han elaborado informes de referencia con una descripción de los sistemas postsecundarios. Estos estudios nacionales, junto con una amplia variedad de pruebas complementarias, conforman la base del presente informe de síntesis.

Fuente: OECD (2011), *Preparándose para trabajar*, Fundació Barcelona FP, Barcelona, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118478-es>. Véase también: www.oecd.org/education/vet.

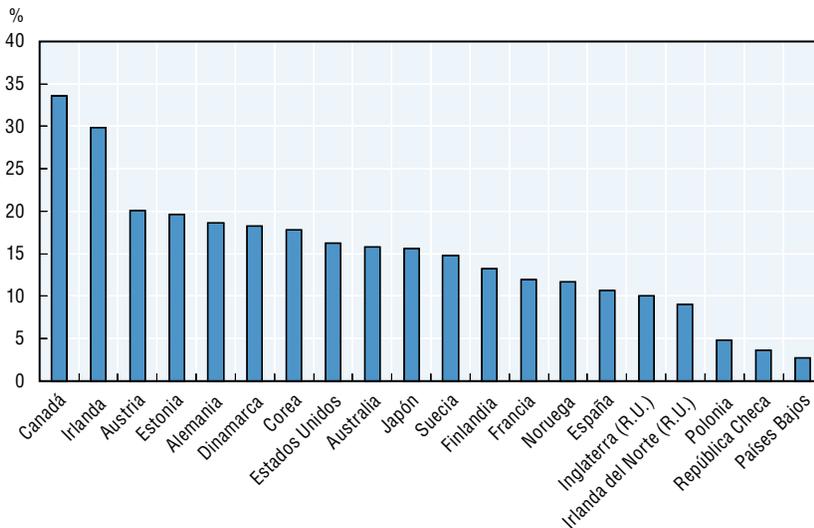
Este informe se centra en la necesidad de trabajar con los actores sociales a fin de garantizar que la oferta de formación se ajuste a las necesidades del mercado laboral

Una de las principales conclusiones del estudio *Preparándose para trabajar* fue que prácticamente todos los países afrontan desafíos a la hora de garantizar que sus sistemas de educación y formación profesional cubran eficazmente las necesidades del mercado laboral. Gran parte de las reformas políticas se basa en tomar medidas para involucrar a los actores del sector industrial interesados y en desarrollar nuevos sistemas profesionales y mantener los existentes en estrecha colaboración con dichos actores. En los niveles de formación postsecundaria y de educación secundaria superior, este enfoque representa el eje principal para dar respuesta a algunos retos permanentes. En ocasiones, los planes de estudios

y el conjunto de la oferta vienen más determinados por los estudiantes y por las limitaciones del sistema educativo que por las necesidades de una industria en rápida evolución. A veces los encargados de impartir la formación no están suficientemente al corriente de esas necesidades. Demasiado a menudo el aprendizaje en el lugar de trabajo es limitado y poco sistemático. Las empresas y los sindicatos se encuentran a veces demasiado ajenos al diseño y desarrollo de las titulaciones, de manera que estas acaban teniendo un valor limitado en el mercado laboral.

Gráfico 1. Titulaciones en educación y formación profesional superior¹ en la población activa

Porcentaje de adultos de entre 20 y 45 años cuya titulación más alta es un ciclo de educación y formación profesional superior de corta duración



1. Para la definición y la explicación véase el Cuadro 1.4.

Nota: Estos datos identifican programas profesionales postsecundarios con exclusión de las titulaciones académicas claramente generales (de acuerdo con el campo de estudio) de los niveles 4 y 5B de la CINE.

Fuente: Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) (2012).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098440>

También hay retos específicos en el sector postsecundario

Sin embargo, existen también desafíos propios del nivel postsecundario. A menudo se trata de un sector fuertemente fragmentado, cuyos programas se encuentran repartidos de manera inconveniente entre los centros escolares y las universidades, con titulaciones a menudo desconocidas dentro del país, y aún más en el exterior. La nomenclatura es variable, y el marco institucional que sustenta el sector es a menudo incierto. Los sistemas y los marcos de cualificación no siempre favorecen la transparencia. A veces no se cubre la necesidad de modalidades de estudio más flexibles para personas adultas. Los mecanismos de

transición y articulación con otros sectores de la educación y la formación son frecuentemente insuficientes. Los beneficios potenciales de un enfoque basado en las competencias no siempre se materializan al máximo. Este informe examina estos retos y propone soluciones en forma de políticas, sobre la base de la vasta experiencia de los países.

Mejorar el perfil de la educación y formación profesional superior

Una nomenclatura más sólida mejoraría el perfil y la imagen de marca del sector

Los programas profesionales postsecundarios reciben un gran número de denominaciones diversas en todos los países, lo que menoscaba su capacidad de competir con marcas más claramente definidas, como son los títulos universitarios. Una nomenclatura claramente reconocida a nivel internacional mejoraría su posición y facilitaría la comparación. La terminología suiza sobre “educación y formación profesional superior” ya ha sido probada y podría adoptarse internacionalmente.

Recomendación: La expresión “Educación y formación profesional superior” debería aceptarse internacionalmente como la definición de los programas profesionales postsecundarios sustanciales (de más de seis meses de duración a tiempo completo).

Es necesario superar las barreras institucionales y financieras

Los programas de educación y formación profesional superior de corta duración (de nivel inferior al grado) han tenido un gran éxito en centros ajenos a las universidades convencionales y con fuentes de financiación independientes de ellas. En muchos países se han adoptado con muy buenos resultados nuevas iniciativas para crear instituciones de educación superior, como las universidades de ciencias aplicadas, con la misión de ofertar programas de grado en áreas técnicas y profesionales. Algunos países han llevado a cabo sinergias y economías de escala mediante una fusión de instituciones rigurosamente organizada. A menudo, la financiación pública de los programas profesionales postsecundarios proviene de una variedad de fuentes, las cuales deben contar con el mismo nivel de apoyo público que la educación terciaria convencional.

Recomendaciones: La educación y formación profesional superior necesita una base institucional que: a) oferte programas de formación profesional de corta duración en centros diferentes de las universidades convencionales; b) tome ejemplo, cuando sea pertinente, del éxito del modelo de las universidades de ciencias aplicadas; c) agrupe a los proveedores de formación en establecimientos de tamaño adecuado; y d) proporcione un marco de financiación pública coherente para la educación y formación profesional superior, sin caer en distorsiones y que goce del apoyo de una garantía de calidad.

En muchos países la gestión de la formación profesional postsecundaria recae en un tejido complejo de organismos que refleja el reparto de competencias entre los diferentes ministerios, la autonomía relativa de los establecimientos de educación postsecundaria y el papel independiente de los proveedores de formación privados, las empresas y los sindicatos. Esta gestión descentralizada presenta ventajas en términos de diversidad e innovación, pero puede desorientar a los alumnos y a las empresas y duplicar algunas tareas, como el diseño de los programas de estudios, así como complicar las transiciones entre sistemas.

Recomendación: Garantizar que exista un marco institucional capaz de coordinar la educación y formación profesional superior y que involucre a empresas y sindicatos, de manera que los programas y las titulaciones sean comprensibles y accesibles para los principales interesados.

La CINE 2011 debería mejorar el análisis internacional de datos estadísticos en el ámbito de la educación y formación profesional superior

Teniendo en cuenta que las categorías de la actual CINE 1997 no permiten distinguir adecuadamente los programas profesionales postsecundarios, la CINE 2011, de aplicación desde 2014, debería, al menos en principio, ser más precisa en esta tarea de identificación de programas de educación y formación profesional superior. En algunos países, las titulaciones profesionales otorgadas por las organizaciones industriales no están incluidas en las estadísticas nacionales sobre educación, lo que tergiversa los análisis comparativos tanto a nivel nacional como internacional.

Recomendación: Garantizar que la aplicación de la CINE 2011 proporcione una clasificación coherente y detallada de los programas profesionales. Desarrollar nuevos indicadores que evalúen la eficacia de los programas de educación y formación profesional superior. Mejorar la recopilación de datos sobre los exámenes profesionales realizados por los sectores industriales.

Tres elementos clave de la calidad

Los grandes beneficios del aprendizaje en el lugar de trabajo deben materializarse sistemáticamente en los programas educativos postsecundarios

El lugar de trabajo proporciona un ambiente sólido de aprendizaje y facilita la contratación, a la vez que los estudiantes en prácticas contribuyen a la realización de los objetivos de las empresas. Las posibilidades de aprendizaje en el lugar de trabajo, por su parte, son un reflejo directo de las necesidades de las empresas. En el nivel postsecundario, solo algunos países incluyen sistemáticamente en sus programas el aprendizaje en el lugar de trabajo como elemento de calidad garantizada y que da derecho a la obtención de créditos. En los casos en que el aprendizaje en el lugar de trabajo es obligatorio, los fondos

públicos se limitan a los establecimientos de formación dispuestos a establecer vínculos con las empresas que incentivan las prácticas, lo que proporciona a dichas empresas una influencia valiosa sobre la oferta de formación.

Recomendación: Todos los programas de educación y formación profesional superior deberían incluir algún tipo de aprendizaje en el lugar de trabajo como condición para recibir financiación pública. Las prácticas deberían ser sistemáticas, de calidad garantizada y dar derecho a la obtención de créditos.

Los docentes en el ámbito de la formación profesional deben tener tanto competencias pedagógicas como conocimientos y experiencia actualizados del mundo de la industria

En el sector de la formación profesional, a menudo es difícil contratar y fidelizar a docentes que reúnan las condiciones de poseer competencias pedagógicas y experiencia práctica profesional. Conseguir mantener esos conocimientos prácticos del mundo del trabajo actualizados constituye también un desafío importante. Una solución puede ser la contratación directa de profesionales de la industria en ejercicio, combinada con la posibilidad de trabajar a tiempo parcial, a fin de permitir que los docentes sigan ejerciendo en su ámbito profesional. Estas estrategias requieren un marco flexible de preparación pedagógica, así como un liderazgo sólido en las instituciones de formación profesional, con el objetivo de obtener los mejores resultados de un equipo docente mixto.

Recomendación: Garantizar que los docentes de los establecimientos de formación profesional gocen de una sólida combinación de competencias pedagógicas, experiencia profesional y conocimiento académico. Adaptar las exigencias de las titulaciones a este objetivo.

Las competencias básicas son fundamentales tanto para el éxito en el mercado laboral como para fomentar el aprendizaje continuo

Las competencias básicas en comprensión lectora y capacidad de cálculo son cada vez más importantes, tanto para estimular el aprendizaje complementario como para afrontar la creciente necesidad de conocimientos técnicos del mercado laboral. Sin embargo, según los resultados de la Evaluación de Competencias de Adultos de la OCDE, algunos adultos, incluso con titulaciones postsecundarias, poseen competencias básicas limitadas. La enseñanza de competencias básicas en los programas profesionales presenta numerosas dificultades, sobre todo cuando los estudiantes no han seguido una forma de aprendizaje académico desde hace un cierto tiempo o cuando conservan un mal recuerdo de este tipo de aprendizaje. Un enfoque prometedor consiste en integrar estas competencias básicas en la formación profesional, de manera que se aprendan en contextos prácticos significativos.

Recomendación: Los programas de educación y formación profesional superior deberían garantizar la adquisición de competencias adecuadas en comprensión lectora y capacidad de cálculo por parte de los estudiantes, junto

con competencias propias de su ámbito específico de formación. Esto implica evaluar las competencias básicas al inicio de los programas, intentar resolver los puntos débiles e integrar el desarrollo de las competencias básicas en los programas de formación profesional.

Transparencia en los resultados del aprendizaje

Las titulaciones sólidas requieren un compromiso por parte de las empresas, una oferta limitada y una evaluación eficaz

Una buena titulación es aquella que proporciona las competencias necesarias para un trabajo, lo que permite que las empresas contraten a las personas adecuadas y les den el empleo que les conviene. Pero a veces las titulaciones carecen de valor porque no consiguen reflejar el conjunto de competencias adecuado, sea porque las empresas no han participado en su concepción, o bien porque la complejidad de las titulaciones existentes resulta excesivamente confusa. La coherencia de las titulaciones a nivel nacional puede compensarse con una cierta flexibilidad a nivel local respecto de una parte del programa. Esto permitirá que las empresas participen en la concepción de la oferta formativa tanto colectivamente, a nivel nacional, como individual y localmente, para garantizar que sean acordes a las necesidades de las empresas locales.

Recomendación: Diseñar titulaciones significativas para las empresas y útiles para los estudiantes, mediante una participación activa de los diferentes actores del mercado laboral en su elaboración, actualización y difusión; garantizar que el sistema de cualificación proponga un número manejable de titulaciones, evitando la proliferación y los solapamientos; el contenido de las titulaciones debe mantener, en la medida de lo posible, coherencia nacional al tiempo que permitir un margen flexible para la participación local.

Centrarse en los resultados del aprendizaje, con el apoyo de sólidas evaluaciones, puede mejorar la eficiencia

Una titulación tradicional se obtiene gracias a la realización de un programa de estudios en un determinado centro educativo. Flexibilizar estas exigencias para hacer hincapié en los resultados del aprendizaje (independientemente de cómo se produzcan) podría mejorar la eficiencia en múltiples sentidos. El éxito de este enfoque depende de la calidad de la evaluación de los resultados del aprendizaje. Se pueden conceder créditos por competencias y conocimientos anteriormente adquiridos mediante el “reconocimiento del aprendizaje previo”, pero a veces los incentivos para que los centros educativos y las empresas recurran a este enfoque son inadecuados. Algunas titulaciones industriales realizan pruebas directas de competencias, y presentan menos exigencias en términos de programa.

Recomendación: Deberían incentivarse mecanismos flexibles de reconocimiento de competencias, con inclusión de procedimientos de validación del aprendizaje previo, así como la realización de pruebas objetivas basadas en las competencias, con el apoyo de evaluaciones sólidas.

Una evaluación eficaz es la piedra angular sobre la que reposan las titulaciones sólidas, pues acredita que sus titulares poseen las competencias previstas

Es difícil, y potencialmente costoso, realizar una evaluación eficaz del complejo paquete de competencias básicas y transversales que componen un conjunto de aptitudes ocupacionales. Llevar a cabo una buena evaluación exige medios adecuados y, a pesar de ello, los incentivos para realizarlas pueden ser limitados. Los proveedores de titulaciones a veces se ven incentivados a rebajar sus criterios y aumentar el índice de aprobados con el fin de que sus titulaciones sean más atractivas para los estudiantes. Este es un problema general de todas las titulaciones, pero puede resultar fatal para las que se basan en las competencias.

Recomendación: Las evaluaciones deben ser fiables, coherentes y exigentes, de manera que las titulaciones resultantes constituyan pruebas fehacientes de las competencias adquiridas.

Itinerarios más claros para los estudiantes

Las opciones del bachillerato profesional se ven reforzadas por la posibilidad de continuar los estudios en el nivel postsecundario

Los sistemas de formación profesional más sólidos ofrecen un amplio espectro de oportunidades a los aprendices titulados y demás graduados de ramas profesionales del bachillerato. Estas oportunidades ayudan a conformar la arquitectura del sistema de competencias mediante el establecimiento de una estructura de carrera para los graduados del sistema inicial, el apoyo a la formación de los instructores de los aprendices y gracias a su papel clave en el desarrollo de competencias directivas.

Recomendación: A fin de satisfacer las necesidades del mercado laboral y las expectativas de los estudiantes, garantizar que los graduados de los programas profesionales de bachillerato tengan la oportunidad de cursar titulaciones profesionales y académicas de nivel superior.

Los estudiantes adultos necesitan modalidades de estudio flexibles

Además de los estudiantes que se gradúan en la escuela, entre los que ingresan en programas postsecundarios se cuentan muchos estudiantes mayores, tales como aquellos que quieren profundizar sus competencias profesionales, reorientar su carrera profesional o regresar al trabajo después de un periodo de ausencia por haber cumplido con responsabilidades domésticas (véase el Gráfico 2 para tener una indicación del grado de utilidad de los sistemas

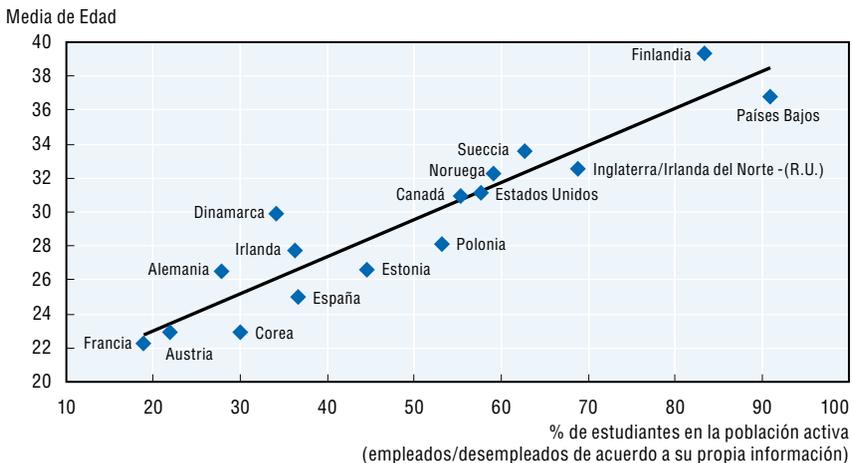
profesionales postsecundarios para los estudiantes adultos). Estos adultos a menudo deben conciliar sus esfuerzos de formación complementaria con las exigencias de su trabajo y de su hogar. Frecuentemente solo pueden estudiar a tiempo parcial y cursan las diferentes materias de un programa de estudios a su propio ritmo. El aprendizaje a distancia podría desempeñar un papel importante al respecto. Además, es posible que estos estudiantes posean ya competencias y experiencias válidas, que cubran partes del programa, y que sería inútil reiterar. Las necesidades de estos adultos son muy diferentes de las de la mayoría de los estudiantes directamente provenientes de la escuela.

Recomendación: A fin de responder a las necesidades de los estudiantes adultos, garantizar la existencia de modalidades flexibles de estudio, con variantes modulares y a tiempo parcial, aprendizaje a distancia y enfoques basados en las competencias.

La transición de la educación y formación profesional superior a los programas académicos puede ser difícil

Los graduados de ciclos de educación y formación profesional superior de corta duración a menudo desean continuar sus estudios a través de un grado profesional u otros estudios superiores relacionados con su ámbito. A pesar de que, en principio, sus conocimientos y competencias adquiridos deberían ser reconocidos mediante el acceso a niveles superiores y convalidaciones de asignaturas, en la práctica resulta regularmente la presencia de obstáculos.

Gráfico 2. Los estudiantes mayores tienden a formar parte de la población activa



* Para la definición y la explicación, véase el Cuadro 1.4.

Fuente: Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) (2012).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098459>

En ocasiones la articulación entre los diferentes programas no es clara, otras veces los incentivos para que las instituciones de nivel superior concedan convalidaciones y dispensas son inadecuados. Las soluciones potenciales consistirían, en primer lugar, en medidas para mejorar la transparencia de los contenidos de los cursos, de manera que se eviten los solapamientos mediante dispensas y, en segundo lugar, establecer mecanismos de coordinación para facilitar la articulación entre los programas. Para que los graduados de estas titulaciones puedan progresar con éxito, los programas que cursen deben asegurar una preparación académica suficiente, que incluya las competencias básicas y cuente con el apoyo de una garantía de calidad.

Recomendación: Poner en práctica marcos de articulación que faciliten la transición de los programas profesionales a la educación académica de nivel terciario. Reforzar estos marcos con medidas que garanticen la transparencia y la calidad en los resultados del aprendizaje adquirido en la educación y formación profesional superior.

Es necesario ofrecer una orientación profesional eficaz para ayudar a los estudiantes a escoger el itinerario más adecuado

En muchos países se ha procurado ampliar las posibilidades de acceso a la educación postsecundaria para responder al crecimiento tanto de las aspiraciones de los estudiantes como de la demanda del mercado laboral. Sin embargo, a veces los estudiantes pierden interés porque sienten que se han equivocado de vía profesional, o porque no reciben apoyo suficiente. Si bien el aumento del número de programas postsecundarios abre nuevas perspectivas a los estudiantes, también aumenta la complejidad de las decisiones que deben tomar los jóvenes. Con un buen mecanismo de orientación e información, los estudiantes podrían escoger los programas y las asignaturas que realmente respondieran a sus necesidades, expectativas y capacidades.

Recomendación: Consolidar las vías de desarrollo formativo mediante un mecanismo de orientación e información profesional de calidad tanto antes como durante la formación.

Características clave de los sistemas eficaces de formación profesional

Los dos estudios de la OCDE Preparándose para trabajar y Competencias más allá de la escuela, destacan las características clave de los sistemas de formación profesional sólidos

Las conclusiones del reciente estudio de la OCDE sobre la educación y formación profesional postsecundaria complementan y confirman las extraídas del anterior trabajo sobre programas profesionales de educación secundaria superior, *Preparándose para trabajar* (2011). Las conclusiones y recomendaciones de ambos ciclos de informes nacionales se integran aquí a fin de proponer una

serie de características clave de que debería gozar todo sistema de formación profesional eficaz. Estas incluyen:

Definir la oferta formativa y satisfacer las necesidades: cómo se determina la composición y el contenido de los programas de formación profesional

- Mecanismos para garantizar que la composición de la oferta de programas profesionales corresponda con las necesidades del mercado laboral.
- Programas de formación profesional que integren las competencias académicas fundamentales, particularmente en comprensión lectora y capacidad de cálculo.
- Una gama de programas que dé oportunidades a todas las personas y que minimice el riesgo de abandono.
- Modalidades de estudio flexible adecuadas para los adultos con responsabilidades laborales y domésticas.
- Titulaciones profesionales de nivel superior y vías de transición desde los programas profesionales iniciales hasta los de nivel superior, tanto profesionales como académicos.

Una oferta de calidad: cómo se transmiten las competencias profesionales a los estudiantes

- Sistemas de formación de aprendices de calidad, que cubran una amplia gama de ámbitos profesionales y propongan formaciones de nivel superior.
- Aprendizaje en el lugar de trabajo sistemáticamente integrado en todos los programas profesionales.
- Un cuerpo docente en el ámbito de la formación profesional dotado tanto de competencias pedagógicas como de un conocimiento y una experiencia actualizados en el sector industrial.

Utilizar los resultados del aprendizaje: cómo se evalúan, certifican y aprovechan las competencias

- Titulaciones desarrolladas con la participación de los actores del mercado laboral.
- Titulaciones que reflejen las necesidades del mercado laboral y sean coherentes a nivel nacional, a la vez que suficientemente flexibles para permitir un cierto grado de adaptación a nivel local.
- Sistemas y marcos de cualificación que mantengan el número de titulaciones en un nivel controlable.
- Titulaciones que integren evaluaciones de alta calidad de las competencias profesionales.

- Un enfoque eficaz basado en las competencias y que incluya tanto exámenes profesionales como reconocimiento del aprendizaje previo.

Condiciones de apoyo: políticas, prácticas e instituciones que respaldan la educación y formación profesional

- Programas profesionales desarrollados con la colaboración y la participación de los gobiernos, las empresas y los sindicatos.
- Orientación profesional eficaz, accesible, independiente y proactiva, basada en información fiable sobre el mundo del trabajo.
- Datos sólidos sobre los programas profesionales, que incluyan información sobre la clasificación internacional de dichos programas y sobre las salidas profesionales.
- Modalidades de financiación adecuadas para evitar que las decisiones se vean afectadas por la disponibilidad de fondos.

Nota

1. En el presente informe, el término “instituto” se refiere a centros de educación y formación profesional de nivel postsecundario, excepto mención expresa en otro sentido (N. de la T.).

Referencias

- Carnevale, A., N. Smith y J. Strohl (2010). *Help Wanted: Projections of Jobs and Education Requirements Through 2018*, Centro de Educación y Población activa de la Universidad de Georgetown, <https://cew.georgetown.edu/jobs2018/>.
- CEDEFOP (2012), “Future skills supply and demand in Europe: Forecast 2012”, Documento de investigación N° 26, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.
- OCDE (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Publicaciones de la OECD, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OCDE (2013b), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, Publicaciones de la OECD, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>.
- OCDE (2011), *Preparándose para trabajar*, Fundació Barcelona FP, Barcelona, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118478-es>.

Capítulo 1

El oculto mundo de la educación y formación profesional superior

La escuela y la universidad, así como el frecuentado camino que existe entre ambas, ejercen una influencia predominante en las reflexiones acerca de las políticas educativas. Pero más allá de estas dos instituciones existe un mundo menos conocido de institutos, diplomas, certificados y exámenes profesionales: el mundo de la educación y formación profesional postsecundaria, que en este informe denominaremos también “educación y formación profesional superior”. Muchos perfiles profesionales, técnicos y de gestión requieren no más de uno o dos años de preparación profesional después del bachillerato y, en algunos países, hasta una cuarta parte de la población activa adulta cuenta con este tipo de formación de corta duración. En este capítulo se describe el papel de este tipo de programas y se destaca su importancia dentro del sistema de competencias de los países.

La educación y formación profesional postsecundaria cumple un papel mucho mayor en los sistemas de competencias de lo que se suele pensar; en algunos países, hasta una cuarta parte de la población activa adulta cuenta con este tipo de formación (véase el Gráfico 1.1). A pesar de no ser suficientemente conocido, este ámbito reviste una importancia fundamental para los sistemas de competencias de los países de la OCDE. En la presente sección se define este sector y su papel.

Un mundo oculto entre la escuela y la universidad, y más allá

La oferta de los sistemas universitarios podría hacernos pensar que la demanda del mercado laboral de competencias de nivel superior implica necesariamente la realización de tres o cuatro años de estudios universitarios. Sin embargo, muchos empleos profesionales, técnicos y de gestión requieren únicamente uno o dos años de formación postsecundaria, y la tasa de empleo en este sector experimenta un fuerte crecimiento. Se prevé que cerca de dos terceras partes del crecimiento del empleo en los 27 países de la Unión Europea en el periodo comprendido entre 2010 y 2020 consista en trabajos de la categoría “técnicos y profesionales asociados”, la categoría (de un total de nueve) más estrechamente vinculada a la educación y formación profesional postsecundaria (CEDEFOP, 2012). En los Estados Unidos, cerca de un tercio de los empleos vacantes exigirá una formación postsecundaria inferior a un diploma de cuatro años, según previsiones para el decenio 2008-2018 (Carnevale, Smith y Strohl, 2010). El presente documento examina qué respuesta están dando los países actualmente a esta demanda, y qué respuesta deberían dar (véase el Cuadro 1.1).

Terminología

En este informe, “la educación y formación profesional postsecundaria” comprende todos los programas y titulaciones que preparan a los estudiantes para profesiones o carreras específicas, que se proponen después del bachillerato y que generalmente requieren al menos seis meses de estudios a tiempo completo, o una duración equivalente. Esta definición tiene en cuenta que muchos de estos programas están constituidos por módulos flexibles. Por las razones que se exponen en el Capítulo 2, en este informe los denominaremos

“educación y formación profesional superior”. Esta formación comprende tres tipos de titulaciones:

- Titulaciones postsecundarias de entre seis meses y tres años de estudios a tiempo completo (o su equivalente a tiempo parcial) como, por ejemplo, las titulaciones resultantes de programas de academias profesionales (*professional academy programmes*) en Dinamarca, programas de ingeniería práctica (*practical engineering programmes*) en Israel, o programas de facultades de primer grado (*junior college programmes*) en Corea. Estos programas de formación profesional postsecundaria de corta duración corresponden en principio al nivel 5 de la CINE (2011) y al nivel 5 del MEC (Marco Europeo de Cualificaciones).

Cuadro 1.1. **Competencias más allá de la escuela: el estudio de la OCDE sobre educación y formación profesional postsecundaria**

Este estudio aborda los retos políticos que emergen ante la demanda creciente de un mayor nivel de competencias técnicas y profesionales. Se basa en el éxito del estudio anterior de la OCDE, *Preparándose para trabajar*, que examinaba las políticas sobre educación y formación profesional en la educación secundaria superior a través de 17 análisis nacionales y un informe comparativo.

Para la realización de *Competencias más allá de la escuela* se ha procedido a efectuar 20 estudios nacionales independientes, que han incluido visitas a los países, análisis de datos y publicación de informes. Se han llevado a cabo exámenes completos de las políticas nacionales en Alemania, Austria, Corea, Dinamarca, Egipto, los Estados Unidos (con estudios de casos en Florida, Maryland y el Estado de Washington), Israel, Kazajstán, los Países Bajos, el Reino Unido (Inglaterra), Sudáfrica y Suiza. Se han realizado otras observaciones más breves, conducentes a un comentario por país, en Bélgica (Flandes), Canadá, España, Islandia, Rumanía, Irlanda del Norte y Escocia en el Reino Unido y en Suecia. Para estos países, así como para Francia y Hungría, se han elaborado informes de referencia con una descripción de los sistemas postsecundarios. Estos estudios nacionales, junto con una amplia variedad de informes de síntesis.

Fuente: OECD (2011), *Preparándose para trabajar*, Fundació Barcelona FP, Barcelona, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118478-es>. Véase también: www.oecd.org/education/vet.

- Grados profesionales diseñados para preparar a los graduados para empleos o carreras específicas. Estos grados se imparten a menudo en centros especializados similares a las universidades, pero independientes: algunas *Fachhochschulen*¹ o universidades de ciencias aplicadas, institutos universitarios en Escandinavia, *Hogescholen* en los Países Bajos, o las escuelas politécnicas en Finlandia. En otros casos, se imparten en las universidades. En

ocasiones no existe una línea divisoria clara entre los grados profesionales y los típicamente académicos.

- Exámenes profesionales (a veces también denominados certificaciones industriales), que frecuentemente no comportan la obligación de seguir un programa de estudios fijo. Se trata por ejemplo de exámenes para obtener el diploma de contable, el de maestro de obras o las certificaciones de propiedad de aplicaciones informáticas. Este tipo de pruebas existe en muchos países diferentes, y consiste generalmente en realizar un cuestionario o examen, organizado por el sector o profesión asociado a un determinado oficio o a una competencia concreta dentro de una profesión. En algunos casos están vinculados con profesiones que exigen una licencia para ejercer, casos en que la titulación es un requisito legal. También en estos casos se trata principalmente de exámenes que requieren generalmente un mínimo de seis meses de preparación, o una duración equivalente.

Aunque dentro de esta definición entran los grados y otros diplomas superiores, el presente estudio se centra principalmente en programas más cortos, ya que este sector reviste una gran importancia, se encuentra en fuerte desarrollo y ha sido poco analizado.

El papel de los programas de formación profesional postsecundaria

Este informe analiza programas con objetivos diversos. Algunos proporcionan a jóvenes graduados del bachillerato una formación de nivel superior, específica para una profesión (por ejemplo, los programas de formación de docentes o de enfermería en institutos universitarios en Dinamarca); otros proponen competencias de nivel superior para trabajadores adultos en ejercicio de su carrera profesional (por ejemplo, los exámenes de maestro industrial que se realizan en Alemania para preparar a trabajadores cualificados para ser encargados); un tercer tipo ofrece una segunda oportunidad a adultos trabajadores que abandonaron previamente los estudios u otros programas de formación (como suele ser el caso en los centros comunitarios de enseñanza superior (*community colleges*) en los Estados Unidos).

En algunos países que gozan de un sistema de formación profesional sólido en el bachillerato, incluido el sistema de formación de aprendices, uno de los papeles fundamentales del sistema postsecundario es el de proporcionar canales de evolución a los graduados de programas de formación profesional inicial (véase el Cuadro 1.2 para el ejemplo de Alemania; también hay mecanismos similares en Austria y Suiza). En cambio, en países como los Estados Unidos, donde la formación profesional en el bachillerato es poco sistemática, los programas profesionales postsecundarios constituyen a menudo la primera y principal fuente de preparación para una profesión. Veremos estas cuestiones con mayor detalle en el Capítulo 5.

Cuadro 1.2. Educación y formación profesional superior en Alemania

Alrededor del 60% de los jóvenes en Alemania sigue programas de formación profesional en el bachillerato, y alrededor de un 13% de este grupo prosigue a continuación con una formación profesional superior. En 2010, aproximadamente un 8% de la población adulta alemana (de más de 15 años) era titular de un diploma básicamente profesional (educación terciaria B), frente a un 13% que había obtenido un diploma típicamente académico (educación terciaria A). La educación y formación profesional superior de corta duración comprende dos grandes subsistemas: exámenes profesionales avanzados, que representan en torno a dos tercios de los graduados por año, y las titulaciones de las *Fachschulen*, que representan el tercio restante.

Los **exámenes profesionales avanzados** se realizan generalmente al término de un programa de bachillerato profesional (como un programa de formación de aprendices) y de algunos años de práctica del oficio, y reflejan la progresión clásica de aprendiz a *Meister*. Los candidatos a *Meister* deben demostrar que son capaces de ejercer su profesión de manera independiente, de gestionar su propio negocio y de formar a otros aprendices. Este tipo de capacitaciones existen actualmente no solo en las profesiones técnicas, sino también en los sectores agrícola, comercial, de manufactura y de servicios. El certificado de administrador especializado (*Fachwirt/in*) obtuvo un gran éxito, con un aumento de un 45% entre 2003 y 2010, y se ha convertido en el examen profesional avanzado más corriente, seguido por el certificado de supervisor industrial (*Industriemeister*) y el de maestro artesano (*Handwerkmeister*). En 2010 había 212 exámenes profesionales federales regulados de nivel avanzado y 3.112 exámenes regulados por las cámaras de los *Länder*. Los reglamentos federales y de las cámaras de los *Länder* determinan las condiciones de acceso, la organización del examen y los criterios de evaluación. Los tribunales, formados por examinadores experimentados, están compuestos por empresarios y trabajadores a partes iguales y, al menos, un docente de la formación profesional. Las clases preparatorias para estos exámenes no son obligatorias, pero la mayoría de los candidatos asiste a las clases a tiempo completo o parcial propuestas por las cámaras o por organismos privados (de los cuales hay más de 15.000).

Los programas de las *Fachschulen* (**escuelas técnicas y de comercio**) proponen una formación en gestión de dos años a tiempo completo o de tres a cuatro años a tiempo parcial. Aproximadamente un tercio de los alumnos realiza la formación a tiempo parcial, y este número ha aumentado significativamente. Para acceder a una *Fachschule* es necesario tener una titulación en un ámbito relacionado con el de la especialización y al menos un año de experiencia profesional. Cerca de un tercio de las *Fachschulen* son privadas. En las *Fachschulen* públicas no hay tasas de matrícula. Cerca de dos tercios de los estudiantes cursan materias del ámbito de los negocios y de

Cuadro 1.2. Educación y formación profesional superior en Alemania (cont.)

la asistencia social, mientras que la mayoría de los demás alumnos realizan cursos técnicos. Las *Fachschulen* comparten a menudo locales con los centros de bachillerato profesional, y la mayoría de sus profesores enseñan también en estos centros. Cada *Land* determina los programas de estudios de las *Fachschulen*, pero el 20% de su contenido puede responder a las necesidades locales. Los gobiernos de los *Länder*, tras consulta con las autoridades locales y con los comités de los *Länder* para la formación profesional (*Landesausschüsse für Berufsbildung*) fijan el número de programas de formación y de plazas disponibles.

Fuente: Fazekas, M. y S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en>; Hippach-Schneider, U. et al. (2012) (editores), *Getting Ahead through Advanced Vocational Training. German Background Report on the OECD study "Skills beyond School"*, BMBF, Bonn, www.bmbf.de/pub/getting_ahead_through_advanced_vocational_training.pdf.

Visión estadística de la educación y formación profesional superior

Aunque sabemos que las dimensiones del sector de la formación profesional postsecundaria son muy variables de un país a otro, determinar exactamente su tamaño no es fácil. Las categorías de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) todavía no ofrecen datos internacionalmente comparables sobre este sector. En el Capítulo 2 veremos cómo las recientes reformas de la CINE (aún no completamente puestas en práctica) deberían ayudar a abordar este desafío en el futuro. En esta sección se presenta una serie de tablas y gráficos especiales extraídos de la Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) cuyo objetivo es describir este sector, junto con algunas estadísticas nacionales.

Medidas nacionales

En algunos países, un cuarto de la cohorte realiza programas profesionales

Los programas profesionales postsecundarios a menudo desempeñan un papel importante. En los Estados Unidos, aproximadamente un 12% de la población activa posee como titulación de mayor nivel un certificado postsecundario (*post-secondary certificate*) y el índice anual de certificados se ha triplicado en los últimos años; otro 10% cuenta con un grado asociado (*associate degree*) (Kuczera y Field, 2013). En Austria, aproximadamente un 20% de la cohorte obtiene una titulación postsecundaria en un instituto profesional (Musset et al., 2013). En Francia, en 2010-2011, cerca de 360.000 estudiantes cursaron un programa profesional de

dos años (*Brevet de technicien supérieur* y *Diplôme universitaire de technologie*), lo que representa una tercera parte de los estudiantes que ingresan en la educación postsecundaria (Ministère de l'Éducation nationale/Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2013). En Corea, cerca de un tercio de los jóvenes realiza estudios en una facultad de primer grado (*junior college*) o sigue un programa politécnico; se trata principalmente de programas profesionales de dos años (Kis y Park, 2012). En Escocia, en el año 2008-2009, cerca de 17.000 personas obtuvieron un certificado nacional superior o un diploma, frente a los 32.000 titulados de grado (Gobierno escocés, 2010). En Suiza, cerca del 15% del conjunto de la cohorte obtiene una titulación del sistema de educación y formación profesional superior, mediante los programas propuestos por los institutos profesionales y los exámenes federales organizados por los sectores industriales (Fazekas y Field, 2013b).

En algunos otros países, la educación y formación profesional superior está menos presente, pero se encuentra en rápido crecimiento. En Suecia, el número de estudiantes de educación y formación profesional superior se triplicó entre 2001 y 2011, mientras que en Rumanía, las matrículas en las escuelas postsecundarias pasaron de 44.000 en 2005-2006 a 70.000 en 2010-2011 (Ministerio de Educación y de Investigación sueco, 2013; NCDTVET rumano, 2013). Todas las formaciones mencionadas constituyen programas sustantivos de formación profesional postsecundaria de entre uno y dos años de duración.

Esta situación no es universal. Entre los países examinados en el presente estudio, Egipto, Inglaterra, Irlanda del Norte, Islandia, Israel y los Países Bajos presentan una menor participación en la formación profesional de corta duración, frente a una oferta dominante de los sectores universitarios y de los grados. Sin embargo, estos países parecen representar las excepciones a la regla.

El sistema de formación de aprendices también puede desempeñar un papel significativo en el nivel postsecundario

En Irlanda, todos los programas de formación de aprendices son postsecundarios, y es obligatorio presentar un certificado de estudios secundarios para poder acceder a ellos (Kis, 2010). En Canadá, una parte importante de los aprendices han obtenido el diploma de fin de estudios secundarios. Incluso en Alemania, donde en principio el aprendizaje se sitúa en el nivel del bachillerato, la edad media de los estudiantes que empiezan es de cerca de 20 años, y aproximadamente el 20% de los mismos ya son titulares de un certificado alemán de fin de estudios secundarios (*Abitur*), lo que también da acceso a la universidad (BIBB, 2013). En Francia, en 2010-2011 había más de 110.000 aprendices en el nivel postsecundario, y aproximadamente un 60% de ellos estaban inscritos en formaciones de dos años en el sector servicios (véase el Cuadro 1.3).

Cuadro 1.3. Programas superiores de formación de aprendices en Francia

En Francia, la formación de aprendiz puede empezarse en diversos niveles, incluidos los niveles de las titulaciones postsecundarias de dos años, los grados o las maestrías. La empresa, el aprendiz y el centro de formación firman un contrato. Los aprendices, que deben tener entre 16 y 25 años o estar desempleados, perciben como remuneración por su trabajo un porcentaje del salario mínimo, en función de sus competencias previas y de su edad. Según el programa, los aprendices alternan clases teóricas, clases prácticas y periodos de formación en la empresa. Las empresas que realizan contratos de aprendizaje reciben beneficios fiscales y exoneraciones de las cargas a la seguridad social (Ministère de l'Éducation Nationale/Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2013).

A pesar de que en un principio este tipo de formación correspondía únicamente al nivel superior de la educación secundaria, en los años 80 se desarrollaron programas postsecundarios de formación de aprendices de nivel superior, los cuales han alcanzado un éxito creciente: en 2011-2012, un tercio del total de los aprendices se situaba en el nivel postsecundario (más de 120.000 estudiantes) mientras que en 1995-1996 representaban menos del 5% (RERS, 2013).

En 2011-2012, más de uno de cada dos aprendices en el nivel postsecundario se ubicaba en el sector servicios, especialmente en el comercio y la administración (frente a tres de cada cuatro aprendices de la educación secundaria superior que se destinaban a los sectores técnicos e industriales). En 2012, el 82% de los aprendices que habían obtenido un diploma postsecundario de dos años o un grado profesional tenían trabajo siete meses después de haber terminado su formación. Algunos datos parecen indicar que la tasa de empleo entre los aprendices titulados es mayor que entre los que han obtenido un diploma escolar equivalente (Abriac, Rathelot y Sánchez, 2009).

Fuente: Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2013), *L'insertion professionnelle des jeunes sortants d'apprentissage, sept mois après la fin de leurs études*; Abriac, D., R. Rathelot y R. Sánchez (2009), *L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles*; Ministère de l'Éducation Nationale/Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2013), *Apprendre au-delà de l'école : Contribution de la France, Examens de l'enseignement et la formation professionnels (EFP) au niveau postsecondaire*; Le Rhun B. y P. Pollet (2011), *Diplômes et insertion professionnelle*, www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/fporoc11e_ve23educ.pdf; RERS (2013), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2013*, Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html.

Medidas internacionales: La Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC)

Un análisis especial del PIAAC permite establecer comparaciones entre los programas profesionales de los diferentes países

Los nuevos datos extraídos de la Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) permiten comparar la educación y formación profesional superior de los diferentes países. A la vista de las insuficiencias que plantean las actuales categorías de la CINE, se ha elaborado una definición que da una idea aproximada de los programas de formación profesional suprimiendo de los niveles 4 y 5B de la CINE los programas de naturaleza claramente académica (véase el Cuadro 1.4).

Cuadro 1.4. Utilizar la Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) para medir la educación y formación profesional superior

La encuesta, resultado del Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), evalúa las competencias de los adultos en comprensión lectora, capacidad de cálculo y resolución de problemas en medios altamente tecnológicos. Se encuestó a más de 160.000 adultos de edades comprendidas entre 16 y 65 años en 24 países y regiones.

Los programas nacionales están codificados según la CINE 1997. Dado que los niveles 4, 5B y 5A de la CINE incluyen tanto programas generales como profesionales, se han delimitado de manera aproximada los programas profesionales postsecundarios de corta duración mediante una reforma de los niveles 4 y 5B en función del campo de estudio. La Evaluación proporciona información acerca de las disciplinas tanto de los estudios cursados por el encuestado en el momento, como del diploma de mayor nivel que han obtenido. Se han determinado nueve áreas de estudio, de las cuales quedan excluidas tanto aquellas de carácter “general” como las “humanidades, lenguas y artes”, dada su naturaleza claramente no profesional. Otras dos categorías, “ciencias sociales, educación comercial y derecho” y “ciencias, matemáticas e informática” están incluidas, a sabiendas de que algunos estudiantes no seguirán programas realmente profesionales. Los demás campos de estudio son: “formación de personal docente y ciencias de la educación”, “ingeniería, industria y construcción”, “agricultura y veterinaria”, “salud y servicios sociales” y “servicios”.

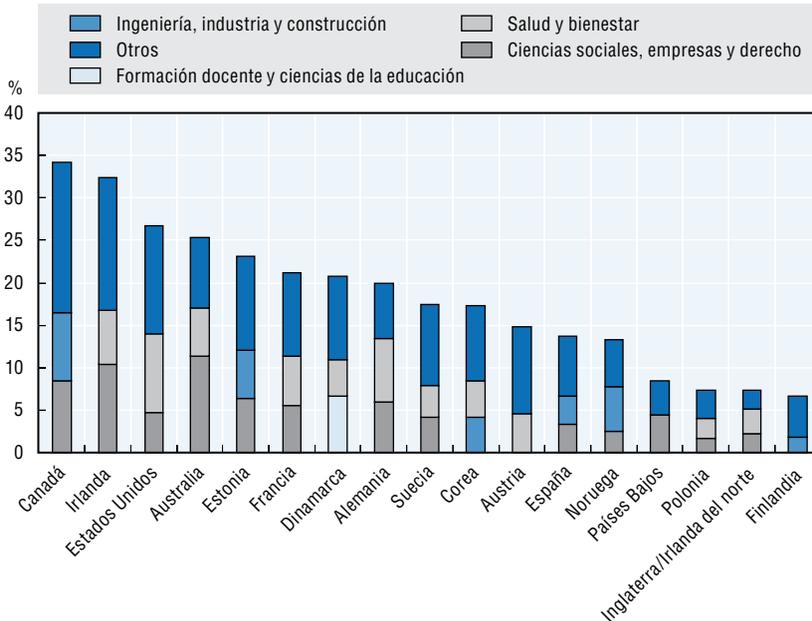
Nota: Los países de la OCDE que participaron en la primera ronda de la Evaluación están incluidos en el análisis. El número de observaciones realizadas en Italia y en la República Eslovaca resultó insuficiente para que estos países fueran incluidos en el análisis; por las mismas razones, a menudo ha sido imposible presentar los datos de Inglaterra e Irlanda del Norte de manera independiente.

Fuente: OECD (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>; OECD (2013b), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>.

En Canadá, cerca de un tercio de los estudiantes de entre 18 y 65 años están matriculados en programas de formación profesional de corta duración, aproximadamente el doble que en Inglaterra, los Países Bajos e Irlanda del Norte (véase el Gráfico 1.1), constatación que se refleja en los exámenes por país correspondientes (véase por ejemplo Musset y Field, 2013 y Fazekas y Litjens, 2014). Los países con más estudiantes matriculados en programas de educación y formación profesional postsecundaria tienden naturalmente a tener más graduados con este tipo de titulación (véase el Gráfico 1.2). Las posibles discordancias, por ejemplo un número sorprendentemente elevado de estudiantes en un programa, comparado con el número de graduados, podrían indicar una demanda creciente de ese tipo de formación por parte de los jóvenes, una alta tasa de abandono o que el seguimiento hacia titulaciones de mayor nivel es más frecuente. En los Estados Unidos, el 13% de los graduados de programas de formación profesional sigue estudiando un grado o estudios superiores al grado, frente al 4% en Dinamarca y el 2% en Corea (Evaluación de Competencias de Adultos [PIAAC], 2012).

Gráfico 1.1. ¿Cuántos estudiantes y qué estudian?

Estudiantes de entre 18 y 65 años en un ciclo de educación y formación profesional superior de corta duración¹, como porcentaje del total de estudiantes, con indicación del principal campo de estudio



1. Para la definición y la explicación véase el Cuadro 1.4.

Fuente: Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) (2012).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098478>

Los campos de estudio de los programas profesionales de corta duración, en relación con las personas actualmente cursando estos estudios, aparecen reflejados en el Gráfico 1.1 y en la Tabla 1.1. Para estos estudiantes, la salud y los servicios sociales representan una categoría muy importante, con un crecimiento relativamente reciente en estos sectores. Entre los graduados, las disciplinas técnicas (ingenierías, industria y construcción) y comerciales (ciencias sociales, educación comercial y derecho) son las más frecuentes (véase el Gráfico 1.2).

Resultados en el mercado de trabajo

La educación y formación profesional superior proporciona un rendimiento positivo en el mercado de trabajo

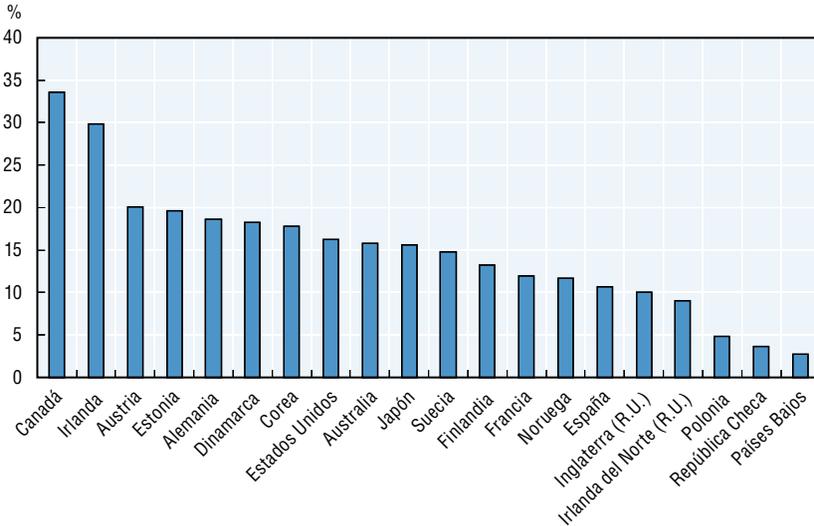
La rentabilidad en el mercado de trabajo resulta un indicador fundamental del valor de los programas profesionales pero, una vez más, los datos son escasos, dadas las limitaciones de las actuales categorías de la CINE. Por ejemplo, las modestas remuneraciones de las titulaciones terciarias de tipo B (con orientación profesional) en los Estados Unidos (especialmente los grados asociados (*associate degrees*)) ocultan el hecho de que los ingresos percibidos por los titulares de grados asociados de tipo profesional son mucho mayores que los de tipo académico, según ponen de relieve los análisis realizados en los países (véase Kuczera y Field, 2013).

Por estas razones se ha realizado un análisis especial de los datos del PIAAC. En los países en los que se dispone de datos, los graduados de los programas de formación profesional de corta duración perciben generalmente una remuneración entre un 10 y un 20% superior a la de los graduados únicamente de bachillerato, aunque inferior a la percibida por los titulares de diplomas terciarios (véase el Gráfico 1.3). No obstante, este rendimiento varía en gran medida en función de los países, así como en función de los programas y de los campos de estudio (véase la Tabla 1.1). Las titulaciones de formación profesional de ciclo corto en ingeniería, industria y construcción y en ciencias, matemáticas e informática son las que dan lugar a una remuneración mayor en algunos países (Evaluación de Competencias de Adultos [PIAAC], 2012). Esta heterogeneidad dentro de los países aparece bien ilustrada en un estudio reciente sobre programas de certificado (*certificate programs*) en los Estados Unidos (Carnevale, Rose y Hanson, 2012).

En algunos casos, la remuneración de los graduados de formación profesional de ciclo corto se acerca o incluso iguala la de los titulados superiores. Si se tienen en cuenta las competencias en cálculo, la diferencia es inapreciable en Irlanda del Norte, Noruega, Suecia y los Países Bajos. Por su parte, la ventaja que suponen estos diplomas postsecundarios frente a los de la educación secundaria superior resulta insignificante en Estados Unidos y en España, a igualdad de competencias de cálculo.

Gráfico 1.2. Titulaciones en educación y formación profesional superior¹ en la población activa

Porcentaje de adultos de entre 20 y 45 años cuya titulación más alta es un ciclo de educación y formación profesional superior de corta duración



1. Para la definición y la explicación véase el Cuadro 1.4.

Nota: Estos datos identifican programas profesionales postsecundarios con exclusión de las titulaciones académicas claramente generales (de acuerdo con el campo de estudio) de los niveles 4 y 5B de la CINE. Fuente: Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) (2012).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933098440>

La tasa de empleo de los graduados de programas de formación profesional era del 65% en Polonia y del 70% en España. En Austria, Irlanda del Norte y Suecia, muchos graduados de estos programas aparecen inactivos porque prosiguen algún tipo de educación y formación complementaria. En cambio, en Corea, pocas personas se encuentran en esta situación; los graduados de programas de formación postsecundaria a menudo retrasan su incorporación al mercado laboral hasta que encuentran un trabajo que responde a sus expectativas (véase Kuczera, Kis y Wurzburg, 2009; Kis y Park, 2012).

En la mayoría de los países, estar en posesión de un título profesional postsecundario, sumado a un diploma de educación secundaria superior, reduce las posibilidades de desempleo y de falta de actividad laboral. A menudo, la situación laboral de los graduados de programas de formación profesional de ciclo corto no difiere en gran medida de la de los titulados superiores, y a veces es mejor (en los Estados Unidos, los graduados de programas de educación y formación profesional superior tienen menos riesgo de permanecer inactivos o fuera del sistema educativo que los titulados de la educación terciaria (Evaluación de Competencias de Adultos [PIAAC], 2012).

Tabla 1.1. **Campos de estudio**

Distribución porcentual de los campos de estudio en la población de 20 a 45 años cuyo diploma de mayor nivel es un ciclo de educación y formación profesional superior de corta duración²

	Formación de personal docente y ciencias de la educación	Ciencias sociales, educación comercial y derecho	Ciencias, matemáticas e informática	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura y veterinaria	Salud y servicios sociales	Servicios
Australia	2	38	6	16	3	15	19
Austria	10	23	3	29	4	14	17
Canadá	5	19	13	26	3	17	16
Dinamarca	25	18	11	11	3	23	11
Inglaterra (R.U.)	9	34	10	25	2	20	0
Estonia	4	30	5	30	3	9	19
Finlandia	3	33	1 ¹	26	4	21	12
Francia	1 ¹	27	15	19	5	19	14
Alemania	1	33	4	27	3	25	7
Irlanda	4	21	15	23	4	14	18
Japón	16	10	2	21	3	28	19
Corea	11	10	17	34	1	16	11
Noruega	2	21	7	42	5	14	8
Polonia	3	20	15	26	4 ¹	22	11
España	5	21	14	37	1	12	10
Suecia	8	28	11	32	4	11	6
Estados Unidos	7	15	16	18	2	25	17

1. Resultados poco fiables a causa de la limitación de elementos.

2. Para la definición y la explicación véase el Cuadro 1.4.

Fuente: Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) (2012).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098630>

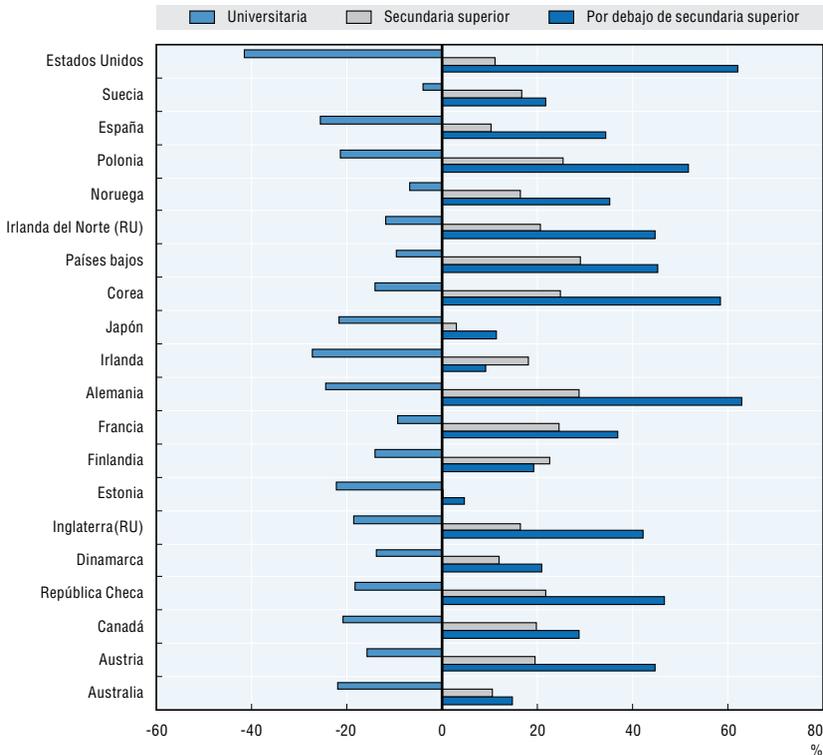
Estructura del informe

Una de las principales conclusiones del estudio *Preparándose para trabajar* (OCDE, 2011) es que prácticamente todos los países se enfrentan a dificultades a la hora de garantizar que los sistemas de educación y formación profesional satisfagan de manera adecuada las necesidades del mercado laboral. A veces los programas de estudios y la composición de la oferta de formación dependen excesivamente de los intereses de los proveedores de formación y no lo bastante de las necesidades de las empresas, que se encuentran en rápida evolución. En ocasiones, el personal docente no está suficientemente al corriente de estas necesidades. El aprendizaje en el lugar de trabajo resulta demasiado a menudo deficiente e irregular. Es posible que las empresas y los sindicatos estén excesivamente alejados de los programas y de su elaboración, de manera que los diplomas acaban teniendo poco valor en el mercado laboral. Una buena

parte de las reformas que deberían emprenderse debería centrarse en adoptar medidas que desarrollen y apoyen los sistemas de formación profesional en estrecha colaboración con los interesados de los sectores industriales. En el nivel postsecundario, así como en la educación secundaria superior, resulta fundamental dar respuesta a las expectativas del mercado de trabajo, y esta necesidad constituye uno de los hilos conductores de este informe. Las medidas políticas necesarias para abordar estos desafíos han sido descritas anteriormente en el estudio *Preparándose para trabajar pero*, en algunos casos, el presente informe lleva a cabo un análisis más profundo.

Gráfico 1.3. Rendimiento salarial de la educación y formación profesional superior¹

Salario de los graduados (de 16 a 45 años) de programas de formación profesional de ciclo corto, comparados con los salarios de los graduados de otros niveles de educación



1. Para la definición y la explicación véase el Cuadro 1.4.

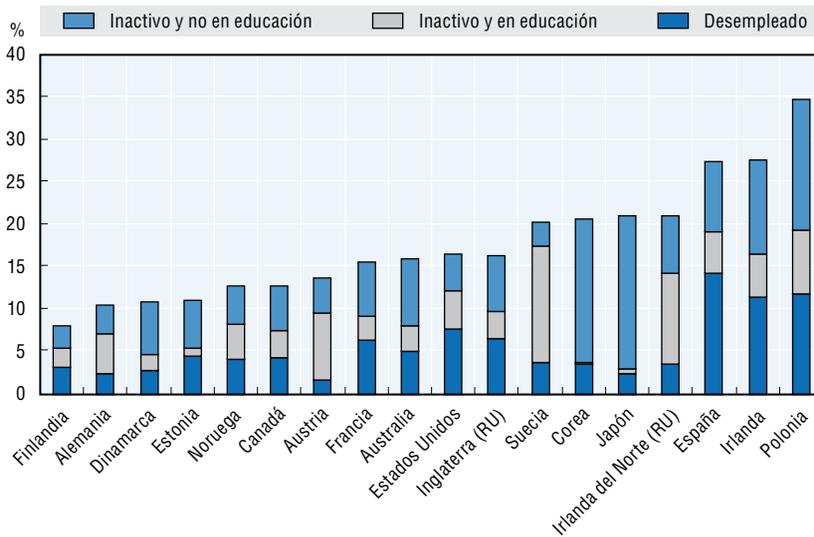
Nota: Salario horario con primas. Diferencia expresada en porcentajes (ausencia de diferencia = 0%). ns: estadísticamente insignificante. Las personas aún matriculadas en algún programa educativo están excluidas.

Fuente: Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) (2012).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933098497>

Gráfico 1.4. Situación laboral de los graduados

16 a 45 años. Proporción de desempleados e inactivos entre los graduados de programas de formación profesional de ciclo corto¹



1. Para la definición y la explicación véase el Cuadro 1.4.

Fuente: Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) (2012).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933098516>

Sin embargo, hay problemas más específicos o más destacados en lo que se refiere a la formación postsecundaria. A menudo, el sector de la formación profesional postsecundaria se encuentra fuertemente fragmentado, con titulaciones que podrían ser mal conocidas en el país, y aún más internacionalmente. La nomenclatura es variable, y el marco institucional del sector a veces resulta incierto. Los marcos sistemas y de cualificación no siempre favorecen la transparencia. Los adultos, que tienen necesidad de una oferta de estudios más flexible, a veces no encuentran una solución adaptada. También la transición y la articulación con otros sectores educativos resultan en ocasiones dificultosas. No siempre se materializan plenamente los beneficios potenciales de un enfoque basado en las competencias.

El presente informe analiza todas estas dificultades y propone soluciones en forma de políticas, sobre la base de la amplia experiencia de los diferentes países que ha sido examinada a lo largo de este trabajo. En el Capítulo 2 se estudia la naturaleza de la educación y formación profesional superior y se propone una nueva terminología para este sector; también se hace un llamamiento para la mejora de los datos y una base institucional para la oferta más clara. En el Capítulo 3 se analiza la calidad de los programas y se sostiene que adoptar medidas en tres ámbitos (aprendizaje en el lugar de trabajo, formación de los docentes y desarrollo de su carrera profesional y mayor atención a las competencias básicas) ayudaría a mantener y mejorar la calidad. En el Capítulo 4

se estudian las titulaciones y se formulan recomendaciones para reforzarlas, aprovechar al máximo el enfoque basado en las competencias y para mejorar los sistemas de evaluación. En el Capítulo 5 se indaga acerca de las posibles vías de transición hacia la educación y formación profesional superior, teniendo en cuenta las necesidades de los adultos, así como hacia programas de tipo más académico; se destaca la importancia de que los itinerarios en la formación y en la carrera profesional estén claros y la necesidad de una orientación profesional de calidad. En el Capítulo 6 se alinean las conclusiones del presente informe con las del anterior estudio dedicado a la formación secundaria superior. Finalmente, las conclusiones de ambos informes se sintetizan en forma de un conjunto de características propias de los sistemas de formación profesional de calidad.

Nota

1. En Suiza, las *Fachhochschulen* no se consideran parte del sistema de educación y formación profesional superior.

Referencias

- Abriac D., R. Rathelot y R. Sanchez (2009), *L'Apprentissage, entre formation et insertion professionnelles*, www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/formemp09e.PDF.
- BIBB (2013), *BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2013 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Carnevale, A., S. Rose y A. Hanson (2012), *Certificates: Gateway to gainful employment and college degrees*. Georgetown University Center on Education and the Workforce, <http://cew.georgetown.edu/certificates/>.
- Carnevale, A., N. Smith y J. Strohl (2010), *Help Wanted: Projections of Jobs and Education Requirements Through 2018*, Georgetown University Center on Education and the Workforce, <https://cew.georgetown.edu/report/help-wanted/>.
- CEDEFOP (2012), "Future skills supply and demand in Europe: Forecast 2012", Documento de investigación N° 26, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.
- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2013), *L'insertion professionnelle des jeunes sortants d'apprentissage, sept mois après la fin de leurs études*.
- Fazekas, M y I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/A-Skills-Beyond-School-Review-of-the-Netherlands.pdf>
- Fazekas, M. y S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en>.
- Fazekas, M. y S. Field (2013b), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Gobierno escocés (2010), *Statistical Publication – Table 1. Qualifiers from Higher Education Courses at Scottish Institutions by Institution Type, Level of Qualification Obtained and Academic Year: 1999-2000 to 2008-09*, www.scotland.gov.uk/Publications/2010/09/28110151/4, consultado el 11 de abril de 2013.

- Hippach-Schneider, U. et al. (2012) (editores), *Getting Ahead through Advanced Vocational Training. German Background Report on the OECD study "Skills beyond School"*, BMBF, Bonn, www.bmbf.de/pub/getting_ahead_through_advanced_vocational_training.pdf.
- Kis, V. y E. Park (2012), *A Skills beyond School Review of Korea*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179806-en>.
- Kis, V. (2010), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Ireland 2010*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113848-en>.
- Kuczera, M. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.
- Kuczera, M., V. Kis y G. Wurzburg (2009), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Korea 2009*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113879-en>.
- Le Rhun, B. y P. Pollet (2011), *Diplômes et insertion professionnelle*, www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/fporsoc11e_ve23educ.pdf.
- Ministère de l'Éducation Nationale/Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2013), *Apprendre au-delà de l'école : Contribution de la France, Examens de l'enseignement et la formation professionnels (EFP) au niveau postsecondaire*.
- Ministerio de Educación e Investigación de Suecia (2013), *Skills beyond School. OECD Review of Vocational Education and Training. Background Report from Sweden*, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/SkillsBeyondSchoolSwedishBackgroundReport.pdf.
- Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.
- Musset, P. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of England*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203594-en>.
- NCDTVET Rumanía (2013), *Skills beyond School. OECD Review of Vocational Education and Training. Background Report from Romania*.
- OCDE (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OCDE (2013b), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>.
- OECD (2011), *Preparándose para trabajar*, Fundació Barcelona FP, Barcelona, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118478-es>.
- RERS (2013), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – édition 2013*, Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, www.education.gouv.fr/cid57096/repereset-references-statistiques.html.

Capítulo 2

Mejorar el perfil de la educación y formación profesional superior

En el presente capítulo se estudia la manera de reforzar la imagen de lo que algo desafortunadamente llamamos “educación y formación profesional postsecundaria”. En primer lugar, se sugiere que el sector debería denominarse “educación y formación profesional superior”; en segundo lugar, se recomienda adaptar las dimensiones del sector a cada país, lo que depende de la existencia de una estructura institucional y financiera eficaz; y, para terminar, se subraya la necesidad de mejorar los datos de que se dispone, a fin de poder medir y evaluar el sector, y de comparar los diferentes sistemas a nivel internacional.

Los datos estadísticos para Israel son suministrados por y bajo la responsabilidad de las autoridades israelíes competentes. El uso de estos datos por la OCDE es sin perjuicio del estatuto de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania bajo los términos del derecho internacional.

Establecer una terminología internacional clara

En esta sección se manifiesta la necesidad de completar, y en algunos casos reemplazar por una terminología internacionalmente aceptada, las diversas expresiones utilizadas para describir los diferentes programas e instituciones de educación y formación profesional postsecundaria. Debería adoptarse la expresión “educación y formación profesional superior” que se emplea en Suiza. Esta terminología común debería ayudar a aclarar y mejorar la posición de los programas de este sector.

Problemas y desafíos: una terminología confusa

Los expertos en marketing saben que un buen nombre para un producto o servicio supone haber ganado la mitad de la batalla. En cambio, los términos empleados para describir los programas e instituciones de formación profesional postsecundaria resultan confusos, sobre todo si los comparamos a escala internacional. Entre las titulaciones existentes hay certificados, certificaciones (a menudo relacionadas con titulaciones industriales), diplomas, grados asociados y básicos, grados “profesionales” y otros tipos de grados. Entre las instituciones existen institutos universitarios, academias, escuelas politécnicas y universidades de ciencias aplicadas. Las diferentes expresiones en cada idioma complican aún más las ramificaciones. Si bien esta terminología puede ser comprensible para los expertos familiarizados con los sistemas locales, resultará probablemente oscura para los estudiantes o empresas potencialmente interesados, lo que reduce el valor de los programas, especialmente de un país a otro.

Para empeorar la situación, a menudo estos programas ocupan una incómoda situación a caballo entre varias fronteras: entre la educación superior y las formaciones presuntamente inferiores; entre la formación académica y la no académica; entre la educación y la formación; entre los grados y las titulaciones de rango inferior; entre la educación terciaria y la no terciaria (pero postsecundaria); y entre las universidades y otros tipos de establecimientos. Estas fronteras son polémicas, sobre todo porque resultan más atractivas para aquellos que se sitúan en el bando más favorecido que para los que quedan del otro lado. La educación y formación profesional postsecundaria, en precario equilibrio entre estas fronteras controvertidas, encuentra gran dificultad a la hora de definir su propio territorio.

En el contexto de un mercado laboral cada vez más globalizado, este laberinto terminológico supone un obstáculo para el establecimiento de una marca clara, capaz de competir con otros programas, como los grados universitarios, por ejemplo, que cuentan con una identidad internacional más definida y mejor

reconocida. Como resultado, indeseable e involuntario, algunos programas y titulaciones profesionales, de gran calidad pero poco reconocidos, se ven infravalorados. La imagen de marca internacional es importante, no solo para quienes pretenden hacer valer sus diplomas en otros países, sino también para las empresas multinacionales, cuya dirección no comprenderá fácilmente los matices de cada programa nacional.

Recomendación: Educación y formación profesional superior

Debe aceptarse la expresión “Educación y formación profesional superior” como la terminología internacionalmente reconocida para describir los programas sustantivos de formación profesional postsecundaria (equivalentes a más de seis meses de formación a tiempo completo).

Explicación y enfoques nacionales: elaborar una terminología basada en la experiencia de los países

Una denominación adecuada del sector mejoraría su imagen y su posición, y facilitaría las comparaciones entre los países. Pocos países cuentan con una terminología clara para describir el conjunto del sector (en contraposición a los programas y titulaciones particulares). Suiza constituye una excepción, puesto que la expresión “educación y formación profesional superior” que allí se emplea describe tanto los programas de los centros de formación profesional, como el conjunto de exámenes conducentes a la obtención de los diplomas federales y diplomas federales avanzados suizos. Así, esta terminología ha sido ensayada en Suiza con sus traducciones en francés, alemán e italiano¹. No se trata de que los países cambien sus usos nacionales, sino de que, al menos en el debate internacional, esta terminología proporcionaría un elemento común de referencia y facilitaría el reconocimiento internacional de las titulaciones nacionales de formación profesional.

Los programas de formación profesional más cortos (menos de seis meses) quedan excluidos de esta descripción, al responder generalmente a necesidades muy específicas de las empresas. En cambio, esta definición comprende la formación profesional de alto nivel, incluidos los niveles de grado, maestría y doctorado.

A partir de este punto, en el presente informe se empleará esta terminología. También se utilizarán expresiones abreviadas, tales como “programas profesionales” y “formación profesional”. Las formaciones profesionales de “ciclo corto” servirán para describir los programas profesionales de los niveles 5 de la CINE y del Marco Europeo de Cualificaciones, que se sitúan por debajo del nivel de grado.

Reforzar la base institucional y financiera

Poder desarrollar los programas profesionales depende de la existencia de instituciones sólidas y de una financiación eficaz. En esta sección se sostiene que, mientras que los programas de formación profesional de ciclo corto deben

impartirse en centros no universitarios, los grados profesionales pueden en ocasiones llevarse a cabo de manera muy eficaz en universidades profesionales o técnicas específicas. En cuanto a los criterios de financiación, estos deben evitar toda influencia en la elección de un programa postsecundario.

Problemas y desafíos: los obstáculos de la oferta

La educación y formación profesional superior se imparte en múltiples centros

La autonomía y las diversas misiones de los centros de formación postsecundaria, así como en ocasiones el flujo financiero que les corresponde, influyen en la elaboración de los programas. Los programas profesionales se desarrollan en diversos tipos de centros, a saber:

- Instituciones de formación dedicadas a programas de ciclo corto, como las academias profesionales en Dinamarca, gran parte de los centros de formación en Canadá y en los Estados Unidos y los institutos profesionales en Suiza.
- Instituciones que proponen programas tanto de bachillerato como postsecundarios, por ejemplo los centros de educación complementaria (*further education colleges*) en el Reino Unido, las escuelas postsecundarias en Rumanía y establecimientos análogos en España.
- Centros especializados similares a las universidades que proponen diplomas de grados profesionales y técnicos, como por ejemplo las *Hogescholen* en los Países Bajos, las *Fachhochschulen* (universidades de ciencias aplicadas) en Austria y Alemania, los institutos universitarios en Dinamarca y Suecia y las universidades de tecnología (antiguamente *Technikons*) en Sudáfrica.
- Universidades, como en el caso del Reino Unido, que proponen grados más o menos profesionales, así como algunos programas de ciclo corto (como los títulos básicos (*foundation degrees*)).
- Empresas, como en el sistema de formación postsecundaria de aprendices en Francia.
- Lugares no específicos, como en el caso de los exámenes profesionales sin formación previa obligatoria en los Estados Unidos, Israel y Austria.

Los programas de ciclo corto de educación y formación profesional superior no suelen prosperar en universidades o centros análogos

En el Reino Unido, los antiguos institutos politécnicos solían proponer un amplio rango de titulaciones profesionales (HNC y HND, respectivamente: certificado nacional superior y diploma nacional superior) de uno o dos años, pero desde su conversión en universidades en 1992, la oferta de este tipo de programas se ha reducido significativamente, y el programa de título básico (*foundation degree*) que debería haberlos reemplazado, resulta bastante limitado (Parry et al., 2012; UKCES, 2013). En los Países Bajos, en las *Hogescholen* (instituciones que proponen principalmente programas de grado profesional),

se ha intentado desarrollar este tipo de títulos básicos de dos años mediante un programa piloto. A pesar de este carácter experimental, y de que se ha constatado recientemente un cierto crecimiento en el número de inscripciones, la matriculación en grados sigue siendo, después de varios años, unas cien veces mayor que en títulos básicos (Fazekas y Litjens, 2014). En Dinamarca, los actores sociales han considerado que la absorción planificada de las academias profesionales por parte de institutos universitarios constituye una amenaza para la formación profesional de ciclo corto (Field et al., 2012). En Sudáfrica, la transformación de las *Technikons* en universidades de tecnología se considera relacionada con la reducción de la oferta de certificados de formación superior de un año. En definitiva, como se evidencia en el Gráfico 1.1, los programas de ciclo corto de formación profesional tienen menos implantación en países como el Reino Unido o los Países Bajos, en que dependen de las universidades y de los establecimientos de tipo universitario.

¿Por qué los establecimientos universitarios no consiguen desarrollar programas de formación profesional de ciclo corto? Una razón es que no interesa generalmente a los centros que proponen programas más largos y más onerosos, fomentar otros más cortos y menos costosos, que podrían perjudicar su mercado principal. El prestigio de marca también es muy importante: las misiones de las universidades y los incentivos propuestos al personal universitario privilegian los programas largos de tipo académico y los de investigación frente a los programas cortos con vocación profesional, y a los vínculos locales con las empresas (Neave, 1979; Kyvik, 2007, 2004). Todo esto puede ser positivo para ciertos resultados de la educación académica y de la investigación, pero no lo es para la calidad de la formación práctica.

Recomendación: una base institucional más firme

La educación y formación profesional superior necesita una base institucional que: a) oferte programas profesionales de ciclo corto en centros independientes de las universidades; b) se inspire, cuando sea pertinente, en el éxito del modelo de las universidades de ciencias aplicadas; c) reagrupe a los proveedores de formación en instituciones de tamaño adecuado; y d) proporcione un marco coherente de financiación pública para la educación y formación profesional superior, sin caer en distorsiones y que goce del apoyo de una garantía de calidad.

Explicación y enfoques nacionales: medidas para mejorar el sistema

La formación profesional superior de ciclo corto debe impartirse en establecimientos no universitarios

Teniendo en cuenta los obstáculos a que se enfrentan los programas de formación profesional de ciclo corto en los establecimientos universitarios, se impone lógicamente la necesidad de contar con otro tipo de centros independientes para generar una oferta de calidad. Cabe citar como ejemplos

los institutos ocupacionales en Austria (*vocational colleges*), las *Fachschulen* en Alemania, los institutos profesionales en Suiza (*professional colleges*) y los centros comunitarios de enseñanza superior (*community colleges*) en los Estados Unidos. Todas estas instituciones tienen en común dos rasgos distintivos: en primer lugar, sus misiones son claramente diferentes de las de las universidades; y, en segundo, el nivel de formación más alto que proponen es el de los programas de ciclo corto de formación profesional superior. Gracias a estas dos características, se reduce el riesgo de desviarse hacia un tipo de misión más académica, lo que podría marginar los programas profesionales.

A la vista de esta constatación, junto con otras consideraciones, la OCDE recomendaba, en su análisis de Dinamarca, no seguir adelante con la fusión programada de academias profesionales (que reagrupan la mayoría de programas profesionales de ciclo corto) con institutos universitarios (Field et al., 2012). La razón era que tal fusión podría constituir una amenaza para la calidad de un sector muy importante, al sumergirlo en el conjunto de los establecimientos universitarios. El gobierno danés aceptó esta recomendación.

Muchos países han creado con éxito establecimientos universitarios técnicos y profesionales

En las últimas décadas hemos asistido a la creación de nuevos tipos de instituciones de educación superior, con la misión de proponer programas de grado en los ámbitos técnicos y profesionales. Estos centros (en ocasiones denominados universidades de ciencias aplicadas) incluyen las *Fachhochschulen* en Austria y Alemania, los institutos universitarios en Dinamarca y Suecia, las escuelas politécnicas en Finlandia y las *Hogescholen* en los Países Bajos. A menudo, estas instituciones han cosechado un gran éxito y se han desarrollado rápidamente, frecuentemente mediante una concentración de esfuerzos en la investigación aplicada y la adopción de un estilo de enseñanza muy diferente del de las universidades (véase el Cuadro 2.1).

En muchos países, las fusiones han favorecido la creación de instituciones de tamaño eficiente

Con el objetivo de mejorar la calidad y la eficiencia, una serie de países han procedido a la fusión de instituciones. A pesar de que a veces las comunidades locales o ciertas profesiones individuales se muestran reticentes ante la idea de perder “sus” instituciones formativas, la experiencia ha mostrado que estas fusiones pueden gestionarse con éxito, sobre todo cuando no implican cerrar ningún campus. Puede tratarse de unir instituciones educativas especializadas en una profesión en particular, o bien de fusiones producidas o acompañadas por una mejora o normalización del nivel de cualificación esperado en una determinada profesión, como por ejemplo la enfermería o la docencia. A menudo los países declaran obtener resultados positivos de estas consolidaciones en términos de sinergias y de economías de escala.

Cuadro 2.1. *Fachhochschulen* (universidades de ciencias aplicadas) en Austria

Desde 1994-1995, la tasa de graduación en programas de educación terciaria de tipo A (tasa que mide la proporción en una población que obtiene una titulación terciaria) prácticamente se ha triplicado, al pasar del 10 al 29% entre 1995 y 2009, aunque sigue estando claramente por debajo de la media de la OCDE, que se sitúa en un 38%. Gran parte de este crecimiento se puede explicar gracias al rápido desarrollo de las *Fachhochschulen*, que contaron en el año 2010-2011 con 37.030 estudiantes matriculados.

Las 21 *Fachhochschulen* ofertan diplomas de grado y de maestría. En 2010-2011, poco más del 40% de los 350 programas era de tecnología e ingeniería, un tercio de ciencias económicas y el 14% de ciencias de la salud. Estos programas tienen una estructura más escolar que las universidades, con pocas asignaturas optativas y horarios más estrictos. Los programas son modulares. Más de la mitad (el 56%) de los diplomados en grados continúan sus estudios con una maestría. De media, hubo tres candidatos para cada plaza en el curso 2010-2011 (ocho en el sector de las ciencias de la salud).

Fuente: Musset P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.

Algunos ejemplos incluyen los siguientes:

- En **Irlanda del Norte** se fusionaron 16 institutos universitarios para crear seis centros de educación complementaria (*further education colleges*) cada uno implantado en una región. Estos establecimientos contratan a su propio personal y tienen el derecho de cobrar por las matrículas cuando lo estimen necesario (Álvarez Galván, 2014).
- En **Egipto** el Ministerio de Educación Superior, con el apoyo del Banco Mundial, reagrupó sus 45 institutos técnicos de nivel intermedio en ocho establecimientos técnicos que en total ofertan la mayor parte de las formaciones profesionales del país (Álvarez Galván, 2015).
- En **Sudáfrica** 152 establecimientos, muchos de los cuales datan de la época del apartheid, se han fusionado en 50 centros de educación y formación técnica y profesional (TVET, por sus siglas en inglés), repartidos en más de 260 campus (Departamento de Educación y Formación Superior de la República de Sudáfrica, 2013).
- En **Dinamarca**, la fusión de pequeñas instituciones ha permitido la creación de siete institutos universitarios especializados principalmente en profesiones del sector público, como la enfermería y la docencia, mediante titulaciones de grado profesional, y nueve academias de formación profesional superior, que proponen programas de ciclo corto en los ámbitos técnico y mercantil (Field et al., 2012).

La financiación debe ser equitativa entre los programas profesionales y las demás opciones

La financiación de la educación y formación profesional superior presenta a menudo una organización compleja, que incluye apoyo tanto para los estudiantes como para las instituciones (por ejemplo, becas para alumnos y financiación directa para institutos de formación en Sudáfrica), o una combinación de fondos del gobierno central y los regionales (por ejemplo, los fondos federales y cantonales en Suiza). Este tipo de mecanismo debería coexistir de manera coherente con otros flujos financieros públicos para la educación postsecundaria, especialmente para la educación terciaria. Sin embargo, no siempre es así, a menudo porque los acuerdos financieros se han desarrollado de manera independiente. Por ejemplo, en Israel, el nivel de financiación estatal por estudiante es inferior en los programas de ingeniería práctica que en los programas comparables de ingeniería de la universidad: en los centros dependientes del Ministerio de Economía, el gasto medio gubernamental por estudiante es de 8.500 ILS (1.780 euros) al año, y de 6.370 ILS (1.330 euros) en el caso de los programas dependientes del Ministerio de Educación, frente a los 27.500 ILS (5.750 euros) destinados a los programas académicos de ingeniería de las universidades (Musset, Kuczera y Field, 2014).

El sistema de financiación debe regirse por los siguientes principios generales:

- Ser coherente para evitar distorsiones debidas a los incentivos (casos en que los estudiantes eligen un programa o modalidad de estudios en función del nivel de financiación disponible, y no según su propia conveniencia).
- Dar apoyo a los programas a tiempo completo tanto como a tiempo parcial (esta cuestión se aborda con mayor profundidad en el Capítulo 3).
- Proporcionar niveles de apoyo coherentes entre los programas profesionales de corta duración y los grados universitarios.
- Como principio de responsabilidad, la garantía de calidad de las instituciones y programas debería estar vinculada a la financiación (para el ejemplo de los Estados Unidos, véase Kuczera y Field, 2013).

Con un sistema de garantía de la calidad eficaz, los proveedores privados pueden desempeñar un papel útil

Muy a menudo, los proveedores privados (con o sin ánimo de lucro) ocupan una posición particular en la oferta educativa, especialmente cuando no reciben fondos públicos. En ocasiones, cubren una laguna de la oferta pública, por ejemplo, en los Países Bajos, donde dicho sector público encuentra obstáculos a la hora de proponer programas a tiempo parcial para adultos, de manera que este tipo de programas se oferta mayoritariamente a través de proveedores privados (Fazekas y Litjens, 2014). En Austria, Alemania y Suiza,

los proveedores privados ofrecen la mayoría de cursos preparatorios para los exámenes profesionales. En Canadá y en los Estados Unidos, el sector de los centros de formación profesional privados con ánimo de lucro es muy amplio. En los casos en que los proveedores privados pueden acceder a fondos públicos, como en Israel o en Suecia, su papel es más general. Aunque los proveedores privados suelen desempeñar un papel útil, pueden surgir problemas relacionados con la garantía de la calidad. Por supuesto que la garantía de la calidad es igualmente importante en el sector público, pero en este caso, el riesgo es crear programas poco estimulantes en interés de las instituciones o del cuerpo docente, mientras que en el sector privado, el peligro es que los proveedores de formación dediquen su energía y su capacidad de innovación a la obtención de beneficios. Por ello, es necesario otro tipo de mecanismo de garantía de la calidad.

No cabe ninguna duda acerca de que el mecanismo de garantía de la calidad debe estar asociado al nivel de financiación pública. Cuando los proveedores privados reciben fondos públicos hay, o debería haber, mecanismos de rendición de cuentas que garanticen que el dinero público se destina a prestaciones de calidad. En Inglaterra, el organismo de inspección del gobierno, el Ofsted, controla los programas financiados públicamente, independientemente de que los oferten proveedores privados, públicos o incluso las empresas (Musset y Field, 2013). En los casos en que no hay financiación pública, la cuestión de la garantía de la calidad se plantea de manera diferente, pero sigue siendo pertinente, dado que la calidad de la educación y de la formación es a menudo invisible. En los análisis realizados en Suiza y Alemania, se recomendó reforzar los mecanismos de garantía de la calidad para los cursos preparatorios de los exámenes profesionales, a pesar de que el nivel de financiación gubernamental en estos casos es bastante limitado (Fazekas y Field, 2013a, 2013b).

El sistema de financiación podría encauzarse hacia proveedores en asociación con empresas

Si bien el enfoque convencional consiste en definir un conjunto de instituciones que propongan formaciones profesionales, el sistema sueco de educación profesional superior (HVE, por sus siglas en inglés) plantea una alternativa radical (véase el Cuadro 2.2): un organismo nacional ofrece financiación a proveedores de formación que trabajan en colaboración con empresas en todo el país. Muchos países atribuyen las dificultades para involucrar a las empresas a la falta de tradición en este sentido. El modelo sueco de HVE podría ser un modelo aplicable en estos contextos, y es posible que fuera más fácil exportarlo que otros mecanismos cuyo éxito en el ámbito nacional depende en gran medida de unas expectativas claras respecto del papel de las empresas (véase el Cuadro 2.2).

Cuadro 2.2. **El sistema sueco de educación profesional superior (HVE)**

El sistema de educación profesional superior (anteriormente denominado educación y formación profesional avanzada) fue creado en 2001, y alcanzó rápidamente los 31.000 matriculados (frente a los 140.000 de programas de grado y maestría profesionales). La mayoría de programas tienen una duración de entre seis meses y dos años de estudios a tiempo completo (el 70% de los programas dura dos años). Parece que hay demanda por parte de los estudiantes, apoyo por parte de las empresas e interés entre los organismos que están dispuestos a ofertar estos cursos. Entre el 80 y el 90% de los graduados declara haber encontrado trabajo un año después de haber obtenido la titulación. Múltiples organismos pueden proponer programas de educación profesional superior si cumplen con los requisitos establecidos. En 2011, casi la mitad de las 242 instituciones que ofertaban estos programas eran privadas, y el resto dependían de las autoridades locales y regionales. Todos los programas de HVE están financiados con fondos públicos, y no comportan costes de matrícula.

Este modelo favorece un enfoque ascendente y emprendedor dentro de un marco de financiación pública. Las prácticas en el lugar de trabajo son obligatorias en los programas de dos años, y representan una cuarta parte de su duración. Esta estructura integra los vínculos con las empresas dentro del sistema, puesto que solo es posible obtener fondos para este tipo de programas cuando los acuerdos con las empresas dispuestas a ofrecer puestos de prácticas están en vigor. Cada programa de HVE de cada institución cuenta con un comité directivo que incluye a representantes de las empresas, las cuales deben formar a los estudiantes, así como asesorar acerca de la oferta y el contenido de los programas. Para crear un programa, un proveedor de formación debe demostrar que hay demanda en el mercado laboral del tipo de competencias que proporciona, y que existe un marco de participación para las empresas. La Agencia Nacional encargada de la educación y formación profesional superior es la responsable del sector, y los interlocutores sociales forman parte de un consejo que asesora a la Agencia acerca de la demanda futura de competencias y sobre cómo satisfacerla.

Fuente: Kuczera, M. (2013), A Skills beyond School Commentary on Sweden, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnSweden.pdf; Ministerio de Educación e Investigación de Suecia (2013), Skills beyond School. OECD Review of Vocational Education and Training. Background Report from Sweden, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/SkillsBeyondSchoolSwedishBackgroundReport.pdf.

Mantener la coherencia en un sistema diversificado

A menudo, la gestión de la formación profesional postsecundaria involucra una red compleja de organismos, y la consiguiente proliferación de programas y titulaciones puede a veces resultar confusa tanto para los estudiantes como para las empresas. En esta sección se explica que es necesario establecer mecanismos

de coordinación para favorecer la participación de los principales interesados, incluidas las empresas y los sindicatos, y garantizar la coherencia del sistema.

Problemas y desafíos: encontrar un equilibrio entre coherencia y diversidad

Los sistemas nacionales necesitan tanto coherencia como diversidad

La fragmentación de la educación y la formación profesional superior en diversos subsectores a menudo es reflejo del reparto de competencias entre los diferentes ministerios y organismos, la relativa autonomía de las instituciones postsecundarias y el papel que desempeñan los proveedores del sector privado, las empresas y las organizaciones sindicales en la formulación de la oferta formativa (véase por ejemplo Musset et al., 2013, sobre Austria; Kis y Park, 2012, sobre Corea; Musset, Kuczera y Field, 2014, sobre Irsael). Una gestión descentralizada puede favorecer la diversidad, la innovación y la competencia, pero también puede confundir a los estudiantes ante las múltiples opciones y pasarelas mal diseñadas, a la vez que puede resultar una carga excesiva para las empresas el tener que participar en una multiplicidad de contextos. Puede, además, haber duplicidad de tareas, como en el diseño de los planes de estudios y en los sistemas de garantía de la calidad.

Recomendación: marcos de coordinación más sólidos

Garantizar que exista un marco institucional para coordinar la educación y formación profesional superior, que involucre a las empresas y los sindicatos, de manera que los programas y las titulaciones sean comprensibles y accesibles para los principales interesados.

Explicación y enfoques nacionales: diferentes maneras de consolidar el sistema

Algunos países cuentan con sólidos mecanismos de coordinación

Un organismo encargado de la coordinación puede vincular a los diversos sectores del sistema e involucrar a los actores sociales sin comprometer la innovación local. Los marcos adoptados en Dinamarca y Suiza se basan en sólidos organismos industriales (organizaciones patronales y sindicatos) y en una larga tradición de participación en el sector de la educación y la formación profesional. Por el contrario, la Comisión para el empleo y las competencias del Reino Unido (*UK Commission for Employment and Skills*) (UKCES, por sus siglas en inglés), dirigida por empresas, es de creación reciente, pero se compone de representantes de alto nivel de grandes compañías, así como de empresas más pequeñas, de sindicatos y otros actores sociales (véase el Cuadro 2.3).

El desarrollo de las políticas depende de su coordinación

Muchas de las recomendaciones de este informe, formuladas en los diferentes capítulos (sobre un sistema de titulaciones sencillo, sobre coordinación para gestionar las articulaciones y las transiciones, sobre la implementación del

aprendizaje en el lugar de trabajo y sobre la preparación de los docentes de los programas profesionales), deben ser debatidas, desarrolladas e implementadas a nivel nacional, previa consulta con los actores sociales y otros interesados. Todo ello requiere el establecimiento de mecanismos de dirección adecuados.

Cuadro 2.3. **Organismos de coordinación: enfoques nacionales**

En **Suiza**, la participación de las organizaciones profesionales (organizaciones comerciales, patronales y sindicatos) en el desarrollo de políticas de educación y formación profesional es obligatoria por ley. Las organizaciones profesionales dirigen el proceso de creación de los contenidos y los exámenes de los programas secundarios y postsecundarios. También diseñan el borrador de los planes de estudios de los centros de formación profesional, que son a continuación aprobados por las autoridades federales suizas. Los exámenes nacionales conducentes a la obtención de un diploma federal también están a cargo de organizaciones profesionales que garantizan que las titulaciones satisfagan las necesidades de la profesión y del mercado laboral. Las organizaciones profesionales redactan las normas de los exámenes, que comprenden los requisitos de admisión, los perfiles profesionales, el conocimiento y las competencias que se van a adquirir, los procedimientos de certificación y el título legalmente protegido. También llevan a cabo los exámenes. El papel de las autoridades federales suizas incluye la aprobación de las normas de los exámenes, la supervisión de los exámenes y la concesión de los títulos federales.

En el **Reino Unido**, la Comisión para el empleo y las competencias del Reino Unido (UKCES), creada en abril de 2008, tiene como objetivo dar más voz a las empresas dentro del sistema británico de educación y formación profesional, y promover la inversión en competencias a fin de generar crecimiento. Sus miembros provienen de grandes y pequeñas empresas, de sindicatos y del sector del voluntariado. También cuenta con representantes de instituciones de educación complementaria y superior, así como de Irlanda del Norte, Escocia y Gales. Sus objetivos estratégicos son los siguientes: proporcionar información de primera calidad sobre el mercado laboral para ayudar a las empresas y a los individuos a tomar las mejores decisiones; trabajar con los sectores de actividad y con los empresarios para elaborar y aportar las medidas más eficaces para incitar a las empresas a invertir en competencias; y optimizar el impacto de la evolución de las políticas en materia de empleo y competencias, así como el comportamiento de las empresas, para favorecer el empleo, el crecimiento y una base de competencias internacionalmente competitiva.

Véase también el Cuadro 4.2 para una descripción del papel del Consejo encargado de los programas profesionales académicos y de los grados profesionales (*Council for Academy Profession Programmes and Professional Bachelor Programmes*) en **Dinamarca**.

Fuente: SBFI (2013), página web del Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, www.bbt.admin.ch, consultada en enero de 2013; UKCES (2013), página web de la UK Commission for Employment and Skills, www.ukces.org.uk, consultada en enero de 2013; OPET (2011), *Facts and Figures. Vocational and Professional Education and Training in Switzerland*, Federal Office for Professional Education and Technology.

La educación y formación profesional debe asociarse a otros aspectos de las políticas sobre competencias

La coordinación del sistema de educación y formación profesional implica también asociarlo a otras políticas más generales en materia de competencias y a un contexto más amplio de desarrollo económico. La Estrategia de Competencias de la OCDE (OCDE, 2012) apunta a la interrelación entre diferentes políticas sobre competencias en los sistemas de educación y formación, y su mantenimiento y desarrollo en el mercado laboral. A pesar de que a menudo estas políticas dependen de diferentes departamentos gubernamentales, con diversos programas y objetivos, coordinar el trabajo de estas varias entidades podría ser beneficioso para los países (véase el Cuadro 2.4).

Cuadro 2.4. Coordinación con elementos más amplios de las políticas en materia de competencias: la estrategia de competencias de Irlanda del Norte

La estrategia de Irlanda del Norte en materia de competencias fija una visión del desarrollo de las competencias basada en la provincia, haciendo hincapié en las personas que acceden a un primer empleo; reforzando las competencias de las personas que ya están en el mercado de trabajo; y garantizando la adquisición de competencias por parte de quienes están desempleados para que encuentren y conserven un empleo. El objetivo es permitir a los individuos que accedan y progresen en la escala de competencias, a fin de: mejorar el nivel de competencias del conjunto de los trabajadores; aumentar la productividad; mejorar los niveles de inclusión social posibilitando que los desempleados tengan más oportunidades de encontrar un empleo; y asegurar un futuro para Irlanda del Norte en el mercado mundial. Los objetivos para 2020 son:

- Aumentar hasta el 84 -90% la proporción de asalariados que tengan como mínimo un nivel 2 de competencias; hasta el 68-76% de los que tengan como mínimo un nivel 3; y hasta el 44-52% de los que se sitúen entre los niveles 4 a 8, o superiores (niveles definidos según el marco de cualificación del Reino Unido).
- Aumentar la proporción de graduados o postgraduados de instituciones educativas superiores de Irlanda del Norte en materia de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) en un 25 a 30%.

Fuente: Álvarez Galván, J. L. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Northern Ireland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/SkillsBeyondSchoolCommentaryOnNorthernIreland.pdf.

Mejores datos

Actualmente, resulta difícil identificar los programas profesionales postsecundarios en los datos internacionales. En esta sección se sostiene que este problema debería en principio atenuarse con la introducción de la CINE 2011, siempre que los países la apliquen de manera coherente. También sería importante mejorar la recopilación de datos sobre exámenes profesionales.

Problemas y desafíos: las debilidades del actual marco de la CINE

La CINE aún no permite distinguir adecuadamente los programas profesionales postsecundarios

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) describe una serie de niveles de educación, a fin de permitir establecer comparaciones entre países; por ejemplo, una comparación del índice de aprobados en el bachillerato a partir de unas definiciones comunes. Pero las actuales categorías de la CINE (1997) no definen adecuadamente los límites de los programas profesionales postsecundarios. Los programas profesionales de corta duración se clasifican a veces en el nivel 4 (por ejemplo, los certificados (*certificates*) de los Estados Unidos y los programas de los institutos profesionales de Austria), y otras veces en el 5B (por ejemplo, los programas de los centros de formación profesional de Suiza). Los grados profesionales (como los HBO en los Países Bajos o los grados de los institutos universitarios en Dinamarca) suelen entrar en la categoría 5A de la CINE, y son por ello asimilados a los grados académicos. Todo esto supone que el rápido crecimiento de las titulaciones de grado profesional no puede medirse adecuadamente a escala internacional.

Por otra parte, los niveles 4 y 5B de la CINE no hacen una distinción adecuada entre programas académicos y profesionales. Por ejemplo, en Alemania y en Flandes (Bélgica), algunos graduados del bachillerato profesional siguen un programa preparatorio totalmente académico para acceder a la educación superior, programa que está clasificado en el nivel 4 de la CINE, al igual que otros programas íntegramente profesionales, como los certificados en los Estados Unidos o la formación en enfermería en Austria. De la misma manera, más de un tercio de los grados asociados (*associate degrees*) de los Estados Unidos son académicos, pero están clasificados en el nivel 5B de la CINE, junto con muchas otras titulaciones profesionales de los Estados Unidos y de otros lugares.

Recomendación: reforzar los datos internacionales y nacionales

Asegurarse de que la aplicación de la CINE 2011 proporciona una clasificación coherente y precisa de los programas profesionales. Desarrollar nuevos indicadores para evaluar la eficacia de la educación y formación profesional superior. Mejorar la recopilación de datos sobre los exámenes profesionales impulsados por los sectores industriales.

Explicación y enfoques nacionales: reforma de la CINE e iniciativas sobre los datos nacionales

La CINE 2011 debería proporcionar mejores datos sobre educación y formación profesional superior

La nueva clasificación de la CINE 2011, en vigor a partir de 2014 (véase el Cuadro 2.5) debería, en principio, mejorar la definición de la formación profesional. Pero para ello, los países deben aplicar medios coherentes para clasificar sus programas nacionales, y reconocer que, para algunas formaciones postsecundarias, la distinción entre programas profesionales y generales puede ser difícil de establecer.

Cuadro 2.5. La CINE 2011 y su clasificación de la educación y formación profesional superior

La nueva versión de la CINE (2011) (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012) debería, en principio, mejorar la comparabilidad de la formación profesional. Concretamente, proporciona un marco en el cual los programas de los niveles 4, 5, 6 y 7 pueden dividirse en ocupacionales o profesionales y generales o académicos. Los niveles 5, 6 y 7 de la CINE 2011 corresponden conjuntamente a los niveles 5A y 5B de la CINE 1997, y el nivel 8 de la nueva clasificación, al nivel 6 de la CINE 1997. La educación postsecundaria no terciaria se queda en el nivel 4. En la nueva clasificación, la educación y la formación profesional superior incluiría los programas profesionales de los siguientes niveles:

- Los programas de la educación postsecundaria no terciaria del nivel 4 de la CINE preparan a los graduados para el mercado laboral así como para acceder a la educación terciaria. El contenido de estos programas no es lo suficientemente complejo como para ser considerado educación terciaria, aunque se sitúa claramente en el nivel postsecundario, e incluye programas como los certificados en los Estados Unidos y cursos de corta duración de la educación profesional superior en Suecia.
- Los programas del nivel 5 de la CINE preparan a los graduados para el mercado laboral y para acceder a algunos otros programas de la educación terciaria. Tienen una duración mínima de dos años y no suelen superar los tres años a tiempo completo. Pueden abarcar la formación técnica, la formación profesional superior avanzada o los grados asociados.
- Los programas del nivel 6 de la CINE proporcionan a los estudiantes conocimientos, competencias y aptitudes de tipo académico y/o profesional de nivel intermedio y suele impartirse en las universidades y otros establecimientos de educación terciaria.
- El nuevo nivel 7 de la CINE corresponderá a los programas de maestría y el 8 a los de doctorado.

La CINE 2011 presenta otras ventajas. El reconocimiento de que todos los programas de educación terciaria hasta la maestría pueden tener una orientación profesional podría ayudar a mejorar el estatus de la educación profesional. Definiciones más concretas proporcionan la ocasión de mejorar la evaluación de los programas y titulaciones ocupacionales y profesionales en el futuro, por ejemplo, mediante la recopilación de datos acerca del grado en que los programas incluyen el aprendizaje en el lugar de trabajo.

A veces son necesarios mejores datos sobre los exámenes profesionales

Los exámenes profesionales pueden desempeñar un papel central en los sistemas de competencias de los países, pero como suelen estar gestionados por los sectores industriales, y a veces carecen de reglamentación por parte del gobierno, pueden resultar invisibles para el sistema “oficial” de competencias. En el Capítulo 4 se abordan los problemas que surgen en relación con las políticas. En algunos países, las titulaciones profesionales otorgadas por las asociaciones industriales por la realización de un examen no se incluyen en las estadísticas nacionales sobre educación, y por lo tanto, tampoco en los datos internacionales. En Austria, Alemania, Israel y Suiza, estos exámenes profesionales están regulados y son reconocidos por las autoridades educativas dentro del sistema nacional de titulaciones. En cambio, en los Estados Unidos forman un sistema aparte que no está incluido en las estadísticas nacionales (véase el Cuadro 2.6). Estos enfoques diferentes de las titulaciones industriales pueden sesgar los indicadores comparativos internacionales sobre las competencias de los trabajadores adultos.

Cuadro 2.6. Mejores datos sobre los exámenes profesionales (certificaciones industriales) en los Estados Unidos

A pesar de la creciente importancia que revisten las titulaciones industriales en el sistema de competencias de los Estados Unidos, los datos fiables son limitados. A escala nacional no hay datos disponibles acerca del número de individuos con certificaciones industriales, sobre las licencias otorgadas por las autoridades estatales y locales ni sobre las personas que han recibido una formación sin derecho a un título.

El Grupo federal de trabajo interinstitucional sobre certificados y certificaciones (*Federal Interagency Working Group on Certificates and Certifications*), se encargó de colmar esta carencia de datos y de elaborar indicadores sobre el número de certificaciones, licencias y certificados educativos otorgados. Este trabajo condujo a la elaboración de la encuesta piloto sobre educación y formación de adultos ATES (*Adult Training and Education Survey*), una encuesta nacional de hogares sobre adultos a partir de 18 años que no están matriculados en ningún centro educativo. Este estudio indica que aproximadamente el 30% de la mano de obra estadounidense (65 millones de personas) cuenta con una

Cuadro 2.6. Mejores datos sobre los exámenes profesionales (certificaciones industriales) en los Estados Unidos (cont.)

licencia o con una titulación industrial (certificación). Kleiner (2006) estima que alrededor del 20% de los trabajadores estadounidenses ejerce un trabajo que exige una licencia, lo que significa que entre el 10 y el 20% de los adultos de los Estados Unidos posee un certificado industrial.

Fuente: Kleiner, M. (2006), *Licensing Occupations. Ensuring Quality or Restricting Competition?*, W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, Michigan; NCES (2012), *The Adult Training and Education Survey (ATES) Pilot Study*. Technical Report, National Center for Education Statistics, <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2013190>.

Nota

1. Formation professionnelle supérieure; Höhere Berufsbildung; formazione professionale superiore.

Referencias

- Álvarez Galván, J. L. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Northern Ireland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnNorthernIreland.pdf.
- Álvarez Galván, J. L. (2015), *Skills beyond School Review of Egypt*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/A-Skills-beyond-School-Review-of-Egypt.pdf>.
- DHET (2013), *White Paper for Post-School Education and Training*, Departamento de Educación y Formación Superior, Pretoria, República de Sudáfrica.
- Fazekas, M. y S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Fazekas, M. y S. Field (2013b), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en>.
- Fazekas, M. y I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/A-Skills-Beyond-School-Review-of-the-Netherlands.pdf>.
- Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2012), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*, CINE 2011, UNESCO, Montreal.
- Kis, V. y E. Park (2012), *A Skills beyond School Review of Korea*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179806-en>.
- Kleiner, M. (2006), *Licensing Occupations. Ensuring Quality or Restricting Competition?*, W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, Michigan.

- Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Sweden*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnSweden.pdf.
- Kuczera, M. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.
- Kyvik, S. (2007), "Academic drift – A reinterpretation", en Enders, J. y F.A. van Vught (editores)(2007), *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change: A Festschrift in Honour of Guy Neave*, Enschede, Center for Higher Education Policy Studies, págs. 333 a 338, www.utwente.nl/mb/cheps/publications/publications%202008/festschrift.pdf.
- Kyvik, S. (2004), "Structural changes in higher education systems in Western Europe", *Higher Education in Europe*, Vol. 29, N° 3.
- Ministerio de Educación e Investigación de Suecia, (2013), *Skills beyond School. OECD Review of Vocational Education and Training. Background Report from Sweden*, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/SkillsBeyondSchoolSwedishBackgroundReport.pdf.
- Musset P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.
- Musset, P. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of England*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203594-en>.
- Musset, P., M. Kuczera y S. Field (2014), *A Skills beyond School Review of Israel*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en>.
- NCES (2012), *The Adult Training and Education Survey (ATES) Pilot Study. Technical Report*, National Center for Education Statistics, <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2013190>.
- Neave, G. (1979), "Academic drift: Some views from Europe", *Studies in Higher Education*, Vol. 4.
- Northern Ireland Department for Employment and Learning (2013), *Skills beyond School: OECD Review of Post-Secondary Vocational Education and Training. Background Report for Northern Ireland*, Northern Ireland Executive, <http://www.delni.gov.uk/skills-beyond-school-background-report.pdf>.
- OECD (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OECD (2013b), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>.
- OECD (2012), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>.
- OPET (2011), *Facts and Figures. Vocational and Professional Education and Training in Switzerland*, Federal Office for Professional Education and Technology.
- Parry, G. et al. (2012), "Understanding higher education in further education colleges", *BIS Research Paper*, N° 69, Department for Business, Innovation and Skills.
- SBFI (2013), Página web del Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, www.bbt.admin.ch, consultada en enero de 2013.
- UKCES (2013), *OECD Review: Skills beyond School. Background Report for England. Briefing Paper February 2013*, UK Commission for Employment and Skills, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/305327/briefing-paper-oecd-report-england_skills_beyond-schools.pdf.

Capítulo 3

Tres elementos clave de los programas postsecundarios de alta calidad

Un sector de formación profesional eficaz debe ofrecer programas de gran calidad que formen a trabajadores altamente capacitados. En este capítulo se analizan tres rasgos clave de los programas de calidad: en primer lugar, la integración sistemática del aprendizaje en el lugar de trabajo en los programas; en segundo, una buena preparación profesional de los docentes que responda a la necesidad de poseer competencias pedagógicas al mismo tiempo que experiencia práctica actualizada en el mundo de la industria; y, en tercer lugar, un foco de atención centrado en las competencias en capacidad de cálculo y comprensión lectora.

Sistematizar el aprendizaje en el lugar de trabajo

Es necesario, pero sorprendentemente difícil, conseguir que la educación y formación profesional superior satisfaga las exigencias del mundo del trabajo. Una de las mejores soluciones es llevar el aprendizaje al lugar de trabajo. Por desgracia, esto no se produce tan frecuente o eficazmente como sería deseable, de manera que el vínculo entre el aprendizaje en el lugar de trabajo y los programas profesionales a veces resulta débil. Sobre la base del éxito de los enfoques adoptados en muchos países, en esta sección se sostiene que el aprendizaje en el lugar de trabajo debería integrarse completamente en los programas de estudios, dando derecho a créditos académicos y como un elemento de garantía de la calidad. Un enfoque de este tipo daría un fuerte impulso a los vínculos entre empresas y proveedores de formación.

Problemas y desafíos: un potencial sin explotar

El aprendizaje en el lugar de trabajo ofrece numerosos beneficios directos

El aprendizaje en el lugar de trabajo abarca una diversidad de acuerdos que incluyen los contratos de aprendizaje, el aprendizaje no formal en el empleo, periodos de prácticas que forman parte de titulaciones profesionales formales y pasantías de tipos diversos. Si se gestiona con eficacia, aporta beneficios para todos los participantes y ayuda a mejorar el mercado laboral y los resultados económicos. Estos beneficios, descritos en *Preparándose para trabajar* (OCDE, 2011), incluyen:

- *Para los estudiantes, un ambiente propicio al aprendizaje.* El aprendizaje en el lugar de trabajo proporciona una experiencia realista y facilita la adquisición de competencias prácticas sobre equipamientos actualizados, gracias al contacto con los colegas y supervisores familiarizados con la tecnología y los métodos de trabajo más recientes. Las competencias transversales, tales como tratar con clientes, se aprenden también de manera más eficaz en el lugar de trabajo que en un aula y en un ambiente de trabajo simulado.
- *Para estudiantes y empresas, un vínculo seguro con la demanda del mercado laboral.* El hecho de que las empresas ofrezcan prácticas de trabajo refleja que un determinado programa profesional relacionado tiene valor en el mercado laboral. En los sistemas en que la oferta de plazas en los programas profesionales depende de la disponibilidad de prácticas, las empresas pueden influir en la composición de la oferta formativa mediante su disponibilidad para acoger a estudiantes.

- *Para estudiantes y empresas, una herramienta de contratación eficaz.* En el lugar de trabajo, los responsables de las empresas pueden conocer y evaluar a los estudiantes, que a su vez pueden familiarizarse con el lugar de trabajo y con la empresa, lo que proporciona a ambas partes una valiosa información susceptible de conducir a la contratación o, por el contrario, incitarles a buscar otras soluciones.
- *Para las empresas, un beneficio productivo* gracias al trabajo que realizan los estudiantes en prácticas. Esta ventaja es relevante no solo en los contratos de aprendizaje, sino también en prácticas de trabajo de mayor calado, donde los estudiantes tienen tiempo de dominar las competencias productivas.
- *Para los poderes públicos, una optimización de la inversión.* Impartir programas profesionales de calidad fuera del lugar de trabajo puede resultar muy oneroso, especialmente en ámbitos en que se utiliza un equipamiento moderno y costoso, que requiere actualizaciones continuas, y donde los expertos profesionales reciben remuneraciones importantes.

El aprendizaje en el lugar de trabajo es aprendizaje a lo largo de toda la vida

En el nivel postsecundario, los problemas que surgen son ligeramente diferentes, pero esta diferencia no resulta fundamental. Cuando los estudiantes son mayores y tienen una cierta experiencia laboral, el papel del aprendizaje en el lugar de trabajo reviste una menor importancia como mecanismo para introducir a las personas en el mundo del trabajo y facilitar su acceso a un empleo. Sin embargo, el aprendizaje en el lugar de trabajo es, o debería ser, parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida, con un papel vital no solo en el momento inicial de adquisición de competencias profesionales, sino en el desarrollo profesional continuo, lo que permitiría profundizar y ampliar los conocimientos y las competencias, y facilitar de esta manera la reconversión hacia otras carreras profesionales.

Hay obstáculos tanto por parte de la educación como del mercado laboral

A pesar de las ventajas evidentes, con demasiada frecuencia el aprendizaje en el lugar de trabajo no recibe la atención que debería. Una razón puede ser que contradice la idea extendida, aunque falsa, en la industria educativa, según la cual el aprendizaje debe ser impartido por un docente académicamente formado en un establecimiento académico y sujeto a evaluaciones académicas. En cambio, el aprendizaje en el lugar de trabajo se desarrolla generalmente bajo la orientación de un supervisor, no de un docente, en el lugar de trabajo, y no en un aula, y a menudo sometido a evaluaciones prácticas de las competencias, y no a una prueba académica.

Para las empresas hay otros obstáculos: el aprendizaje en el lugar de trabajo exige esfuerzos para organizar las tareas de manera que se satisfagan los objetivos productivos y de aprendizaje, esfuerzos que resultan naturales para las organizaciones centradas en el aprendizaje y en el desarrollo del personal, pero más complicados para otras. Esta capacidad de gestionar a trabajadores parcialmente cualificados de manera que se puedan alcanzar ambos objetivos presenta dificultades, pero forma parte claramente de las capacidades generales de gestión, dado que muy a menudo los empleados, especialmente en un contexto de cambio e innovación, tienden a poseer competencias y experiencia limitadas en la realización de tareas en evolución. Como consecuencia, si bien es necesario contar con una mayor capacidad de gestión, esta capacidad aportará muchas ventajas en un sentido más amplio, especialmente en lo que se refiere a la habilidad de las empresas para obtener los mejores resultados de sus empleados, y de innovar. Por lo tanto, la transición a una organización centrada en el aprendizaje puede ser difícil en un principio, pero resultará a fin de cuentas más rentable.

Un enfoque “tibio” de las prácticas en empresa aporta pocos beneficios

Estos obstáculos por ambas partes a veces dan lugar a lo que podría denominarse un enfoque “tibio” del aprendizaje en el lugar de trabajo, en el cual las prácticas en empresa son complementos optativos de los programas, desconectados de los objetivos del aprendizaje, que no están sujetos a evaluación, no aportan créditos y carecen de garantía de calidad. Esta situación genera múltiples problemas: los estudiantes deben recurrir a sus redes personales para encontrar unas prácticas, lo que perjudica a aquellos provenientes de medios menos favorecidos o que tienen menos contactos; algunos estudiantes acaban realizando prácticas inadaptadas o no cualificadas; y, respecto de las empresas que proponen estos puestos, las expectativas puestas en ellos resultan limitadas e inciertas, así como el apoyo que reciben. Frente a estas limitaciones, sería fácil, demasiado fácil, concluir que las prácticas tienen poca utilidad, especialmente comparadas con la enseñanza sistemática en el aula o con los talleres que componen un programa profesional. Por todo ello, se impone adoptar un enfoque más enérgico del aprendizaje en el lugar de trabajo.

Recomendación: un aprendizaje en el lugar de trabajo sistemático, obligatorio, que dé derecho a la obtención de créditos y con una garantía de calidad

Todos los programas de educación y formación profesional deberían incluir algún tipo de aprendizaje en el lugar de trabajo como condición para recibir financiación pública. Este aprendizaje debería ser sistemático, sujeto a una garantía de calidad y dar derecho a la obtención de créditos.

Explicación y enfoques nacionales: experiencia positiva de un enfoque sistemático

Un enfoque sistemático aporta numerosos beneficios, incluida la promoción de vínculos con empresas

Para materializar completamente los beneficios del aprendizaje en el lugar de trabajo es necesario adoptar una serie de medidas. En primer lugar, debe convertirse en un elemento esencial e integrado de los programas profesionales, y no ser un complemento facultativo. Es necesario definir cuáles son los conocimientos esperados del aprendizaje en el lugar de trabajo, de manera que lo aprendido por el estudiante pueda ser evaluado, y dar derecho a la obtención de créditos. Este marco proporciona la base de una garantía de calidad, ya que la empresa encargada de la formación, junto con el estudiante, se hace responsable de los resultados del aprendizaje. Para formalizar estas obligaciones, el citado marco podría también dar lugar a un contrato entre los estudiantes y las empresas.

Junto con los beneficios directos en términos de aprendizaje, la integración del aprendizaje en el lugar de trabajo transforma la relación entre un proveedor de formación externo y las empresas. Efectivamente, los programas solo recibirán financiación si los proveedores de formación desarrollan y mantienen vínculos activos con las empresas que ofrecen las prácticas. Estos vínculos empresariales se convertirán en un elemento central para la misión de los proveedores, al mismo tiempo que las empresas serán conscientes de que, a no ser que se muestren dispuestas a ofrecer puestos en prácticas, los programas que les proporcionan a los candidatos podrían desaparecer o verse reducidos, y la financiación pública podría ser desviada a otro sector o región. Con estas condiciones, muchas empresas actualmente reticentes decidirán ofrecer puestos de prácticas, suponiendo que valoren los programas de formación. Esto podría también querer decir que determinados programas que resultan de poco interés para las empresas deberían plantearse reducir el número de plazas o incluso cerrarse. Esta situación ofrece a las empresas una capacidad de influencia deseable en cuanto a la oferta formativa, influencia mayor cuanto más dispuestas estén a contribuir, ofreciendo puestos de prácticas.

Este tipo de vínculos entre proveedores de formación y empresas aporta profundos beneficios. Fomenta la oferta formativa adaptada a las necesidades del mercado laboral, familiariza a las empresas con los programas y titulaciones profesionales y ayuda a los docentes de los programas ocupacionales a mantenerse al día¹. Así, la puesta en práctica de este tipo de enfoque sistemático en un país por primera vez debería ayudar a crear una nueva cultura de vínculos con empresas en la oferta de educación y formación profesional, cultura presente en los sistemas de competencias más sólidos del mundo. Este enfoque resulta también un apoyo fundamental para otras recomendaciones de este informe, incluidas aquellas que animan a los docentes de la formación profesional a trabajar en una más estrecha colaboración con las empresas

(véase la siguiente sección de este capítulo) y a negociar una parte del plan de estudios a nivel local (véase el Capítulo 4).

Muchos países han puesto en práctica con éxito este tipo de enfoque

La propuesta de incluir el aprendizaje en el lugar de trabajo como un elemento obligatorio de los programas (o al menos de los programas financiados por el gobierno) encuentra a menudo una cierta resistencia. Generalmente se sostiene que las empresas no están dispuestas a ofrecer este tipo de puestos y que solo es posible hacerlo allí donde las prácticas ya forman parte de la cultura de trabajo. Sin embargo, numerosos datos internacionales prueban que es factible. En Suecia, el aprendizaje en el lugar de trabajo es obligatorio en los programas profesionales de dos años de duración, y representa una cuarta parte de la duración del programa (Kuczera, 2013). En Dinamarca, el aprendizaje en el lugar de trabajo dura como mínimo tres meses en los programas profesionales de dos años (en academias profesionales) y como mínimo seis meses en los programas de grado profesional de tres años, y puede tener lugar en una o en varias compañías (Field et al., 2012). En Bélgica (Flandes), los programas ocupacionales destinados a las personas sin empleo incluyen periodos obligatorios de prácticas en empresa alternados con periodos en centros de formación (OCDE, 2011; Departamento flamenco de Educación y Formación, 2013). En Rumanía, todos los programas postsecundarios incluyen prácticas obligatorias (Musset, 2014). En España, todos los programas de educación y formación profesional postsecundarios (así como los de bachillerato) incluyen un módulo obligatorio de 10 a 20 semanas de formación en empresa. Durante las prácticas, los estudiantes cuentan con la orientación y el apoyo de un docente del centro de formación profesional al que asisten, así como de la persona que supervisa su trabajo en la empresa. Según Homs (2007) al implantarse esta exigencia en España se terminó con el aislamiento de las instituciones profesionales, mejoraron las relaciones entre los establecimientos educativos y las empresas, se ayudó a los docentes del ámbito de la formación profesional a estar en contacto con las empresas y se facilitó la transición de los estudios al mundo del trabajo (Ministerio español de Educación y Ciencia, 2007; Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte, 2011).

Es evidente que poner en práctica este enfoque exige una cierta sensibilidad ante los desafíos que encuentran los proveedores de formación y las empresas. Si bien el compromiso formal de que el aprendizaje en el lugar de trabajo sea condición para recibir financiación constituye un incentivo tanto para los proveedores de formación como para las empresas, este mecanismo descendente debería reforzarse con acuerdos a nivel local que inciten a los proveedores de formación a colaborar con las empresas y que ayuden a las empresas a comprender los beneficios que obtendrían al proponer puestos de prácticas. Este tipo de disposiciones favorecería una oferta de puestos adecuada, y además contribuiría a garantizar su calidad. Este apoyo podría asimismo estimular la capacidad del personal de las empresas de supervisar a los estudiantes y mejorar sus competencias.

La garantía de calidad y un marco legal son apoyos necesarios

Las normas de calidad del aprendizaje en el lugar de trabajo permiten evitar que los estudiantes se vean atribuidas tareas no cualificadas, así como garantizar que adquieran competencias profesionales útiles. Estas normas pueden abarcar el contenido y duración de la formación, la evaluación de los resultados y las competencias de los supervisores (véase en el Cuadro 3.1 un ejemplo de Dinamarca). Un marco legal claro puede ser un importante apoyo para el aprendizaje en el lugar de trabajo (la falta de seguros contra accidentes de trabajo a veces inhabilita a las empresas para acoger a estudiantes en prácticas). El Cuadro 3.1 también presenta ciertos elementos del marco legal para la formación en empresa en la Comunidad de Madrid, España.

Reforzar el cuerpo de formadores

Los profesores y formadores en el ámbito ocupacional ejercen una profesión que, en muchos sentidos, es más exigente que la de los docentes de la educación general. Necesitan no solo conocimiento y experiencia del paquete de competencias requeridas en profesiones específicas, sino también saber transmitir estas competencias a los demás. Además, deben actualizar continuamente su conocimiento para adaptarse a los cambios que experimenta la tecnología y la praxis laboral. Las dificultades son las mismas para los niveles superiores de la educación secundaria y postsecundarios; estos problemas, así como las soluciones potenciales, están descritos en Preparándose para trabajar (OCDE, 2011). La presente sección plantea una actualización de esta situación sobre la base de los análisis nacionales de Competencias más allá de la escuela.

Problemas y desafíos: lagunas de conocimiento y competencias de los docentes de la formación profesional

La formación inicial de los docentes del ámbito profesional no siempre es adecuada

Las titulaciones de los docentes resultan a veces muy generales, sin ninguna distinción entre la enseñanza de cuestiones académicas y profesionales. En Inglaterra, por ejemplo, se critica los programas iniciales de formación de docentes por ser demasiado genéricos y teóricos, y no estar suficientemente relacionados con la experiencia profesional y ocupacional de los formadores de los centros (Lingfield, 2012). A diferencia de la formación inicial de docentes de la educación secundaria, donde los estudiantes están agrupados por materias, los programas para docentes de formación continua (a menudo ocupacional) comprenden una enorme variedad de estudiantes, materias y ámbitos profesionales. Existen pocos programas concebidos para enseñar cómo transmitir competencias prácticas y ocupacionales. Además, los docentes del ámbito profesional tienen muy pocas posibilidades de pasar tiempo en las empresas para actualizar sus competencias.

Cuadro 3.1. **Garantía de calidad y marcos legales para el aprendizaje en el lugar de trabajo**

En **España**, las prácticas en el lugar de trabajo son obligatorias para todos los estudiantes de programas profesionales de bachillerato o postsecundarios. Las comunidades autónomas crean sus propios **marcos legales de aplicación**. El de la Comunidad de Madrid abarca los acuerdos de colaboración firmados por la empresa y la dirección del centro educativo, que determinan los estudiantes participantes, el lugar de la formación, las fechas de inicio y de finalización, las horas de trabajo y los detalles del programa de formación. Los estudiantes están protegidos contra accidentes de trabajo según las reglas en materia de seguros. El plan de formación especifica el conjunto de actividades formativas que va a desarrollar el estudiante durante su periodo de prácticas. El módulo de prácticas es evaluado por el docente que lo supervisa en representación de la escuela. El profesor debe acudir a la empresa al menos una vez cada dos semanas para entrevistarse con el responsable del estudiante dentro de la empresa y para observar a los estudiantes.

En **Dinamarca**, todos los programas de las academias profesionales incluyen un mínimo de tres meses de aprendizaje en el lugar de trabajo, y de seis meses en el caso de los programas de grado profesional. Al final de las prácticas, los estudiantes realizan un informe para el proveedor de formación y son evaluados para comprobar si han cumplido con sus objetivos de aprendizaje. Los supervisores de prácticas deben tener un buen conocimiento del contenido teórico del curso así como suficiente tiempo y recursos para orientar a los estudiantes. La **garantía de calidad** presenta tres rasgos clave:

- La garantía de calidad forma parte de los acuerdos de prácticas y desempeña un papel decisivo en la acreditación de nuevos programas.
- Estas prácticas están concebidas para ser tan útiles como sea posible tanto para los programas profesionales como para las empresas, y el análisis de estos vínculos forma parte del proceso de acreditación.
- Las prácticas están estrechamente relacionadas con los resultados del aprendizaje. Los estudiantes aplican en el lugar de trabajo los conceptos aprendidos en el marco de su programa de estudios, lo que une teoría y práctica.

Fuente: Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales de la Comunidad de Madrid, España (2009), *Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por las que se conciertan, para los centros públicos, determinados aspectos relativos al módulo profesional de formación en centros de trabajo*, www.madrid.org, consultado en diciembre de 2011; Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.

A menudo hay obstáculos para emplear a trabajadores a tiempo parcial

En algunos países, a causa de exigencias excesivamente estrictas en materia de titulaciones, resulta difícil que personas con una valiosa experiencia del mundo de la industria contribuyan a la formación profesional. En los Países Bajos, los instructores provenientes de la industria solo pueden enseñar en presencia de un docente con titulación pedagógica (Fazekas y Litjens, 2014). En Alemania, los docentes de las *Fachschulen* están sometidos a requerimientos muy exigentes en cuanto a su titulación, lo que puede suponer un obstáculo para los formadores a tiempo parcial provenientes del mundo de la industria (Fazekas y Field, 2013). En Inglaterra, las exigencias para los docentes a tiempo parcial son las mismas que para los formadores a tiempo completo, lo que limita las posibilidades de contrataciones futuras ante las jubilaciones anticipadas: el 20% de los trabajadores de la formación continua alcanzarán la edad de 65 años de aquí a 2020 (Skills Commission, 2010).

Recomendación: los docentes de la formación profesional deben poseer tanto competencias pedagógicas como experiencia en el mundo de la industria

Garantizar que los docentes de instituciones formativas profesionales cuenten con una sólida combinación de competencias pedagógicas, experiencia en el mundo de la industria y conocimientos académicos. Adaptar los requerimientos en términos de titulaciones a este fin.

Explicación y enfoques nacionales: titulaciones, vínculos a nivel local y liderazgo

Puede promoverse la enseñanza por parte de expertos del mundo de la industria a tiempo completo y a tiempo parcial

El personal docente a tiempo parcial que continúa ejerciendo su profesión en el mundo de la industria aporta experiencia práctica actualizada al medio pedagógico, lo que beneficia no solo a los estudiantes, sino también a los demás docentes (OCDE, 2011). Por lo tanto, es importante que los profesionales altamente cualificados y con experiencia tengan la posibilidad de acceder a la enseñanza, a tiempo completo o parcial, sin tener que afrontar excesivos obstáculos normativos. Permitir que los trabajadores cualificados adquieran competencias pedagógicas de manera flexible (por ejemplo, aprendizaje a distancia o reconocimiento del aprendizaje previo) es una manera de incitarles a ejercer como docentes o formadores en el ámbito profesional. Por regla general, los docentes a tiempo parcial necesitan una formación pedagógica, pero no es realista ni deseable que se les impongan las mismas exigencias que al personal a tiempo completo, ya que a menudo compensarán esta carencia al aportar experiencia actualizada del mundo de la industria a su ejercicio docente, y que podrán compartirla con los colegas (Field et al., 2012). En Inglaterra, se ha creado

un nuevo programa para incitar a estos expertos a ejercer la docencia a tiempo parcial en programas profesionales (véase el Cuadro 3.2).

Los vínculos con empresas a nivel local ayudan a los docentes a mantener sus conocimientos actualizados

En la sección precedente de este capítulo se abogaba por la integración sistemática del aprendizaje en el lugar de trabajo dentro de los programas, lo que implica realizar esfuerzos para mejorar las relaciones entre los proveedores de formación y las empresas. En el Capítulo 4 de este informe se recomendará que haya una cierta flexibilidad a nivel local en los planes de estudios para fomentar los vínculos entre los centros de formación y las empresas. Ambas iniciativas incitarán naturalmente a los docentes a desarrollar y actualizar sus conocimientos sobre la industria moderna. En este contexto, resultaría mucho más factible que los propios docentes del ámbito profesional realizaran periodos de prácticas a fin de actualizar sus competencias profesionales, tal vez como elemento sistemático u obligatorio de la formación continua. Por otra parte, a los docentes con un mejor conocimiento sobre la industria moderna les resultará más fácil responder a las necesidades de las empresas locales y negociar puestos de prácticas para sus estudiantes.

Cuadro 3.2. “Teach Too” (Enseña también): un programa desarrollado en Inglaterra para incitar a los expertos del mundo de la industria a enseñar en programas de formación profesional

El objetivo del programa *Teach Too* es incitar a los expertos del ámbito industrial a dedicar parte de su tiempo a transmitir sus conocimientos profesionales especializados a otras personas, y a contribuir al desarrollo de los planes de estudios, mientras siguen trabajando, para mantener la formación y educación profesional que imparten al margen de su trabajo lo más al día posible. Este programa resulta de la aplicación de una recomendación de la *Comission on Adult Vocational Teaching and Learning* (Comisión sobre la enseñanza y el aprendizaje profesional de adultos) sobre la necesidad de los formadores y docentes en el ámbito profesional de combinar sus conocimientos ocupacionales y pedagógicos y de crear vínculos sólidos con las empresas.

Este programa se desarrollará: aprendiendo de las buenas prácticas existentes y divulgando estos aprendizajes; financiando una serie de actividades de desarrollo para fomentar la innovación; apelando a los trabajadores; y formando a los proveedores para que propongan soluciones convenientes para sus estudiantes y para las empresas. La intención es explotar estos conocimientos y actividades para desarrollar un marco nacional para el programa *Teach Too* al que todas las partes quieran adherirse.

Fuente: The Education and Training Foundation (2014), *Teach Too*, <http://et-foundation.co.uk/teach-too.html>.

Un liderazgo sólido puede sacar lo mejor de un equipo docente

Las instituciones de formación profesional necesitan un liderazgo responsable para poder sacar el máximo provecho de un equipo docente dotado de un conjunto de competencias tales como: sensibilidad pedagógica, conocimiento académico y experiencia de la industria. Si bien esperar la combinación perfecta de estas competencias en un docente en particular puede ser excesivo, un liderazgo y un trabajo en equipo eficaces pueden garantizar que se comparta y desarrolle de manera constructiva una conjunción de conocimiento y experiencia en el seno de las instituciones.

Garantizar la adquisición de competencias básicas adecuadas

Las competencias básicas en capacidad de cálculo y comprensión lectora no son únicamente un elemento clave del conjunto de competencias exigidas en cualquier trabajo, sino también las herramientas necesarias para proseguir los estudios, la base de la adquisición de competencias y cualificaciones complementarias que los estudiantes y las empresas buscan y necesitan respectivamente cada vez más. La presunción (demasiado extendida) de que el desarrollo de las competencias básicas puede confiarse sin miedo a la educación inicial no es realista a la vista de los resultados de la Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC), que muestra que algunos adultos con titulaciones superiores (académicas y profesionales) presentan carencias en el dominio de estas competencias básicas. En esta sección se sostiene que los programas profesionales deben apoyar el desarrollo de estas competencias, que de hecho pueden enseñarse conjuntamente a las competencias de tipo práctico.

Problemas y desafíos: lagunas en las competencias básicas

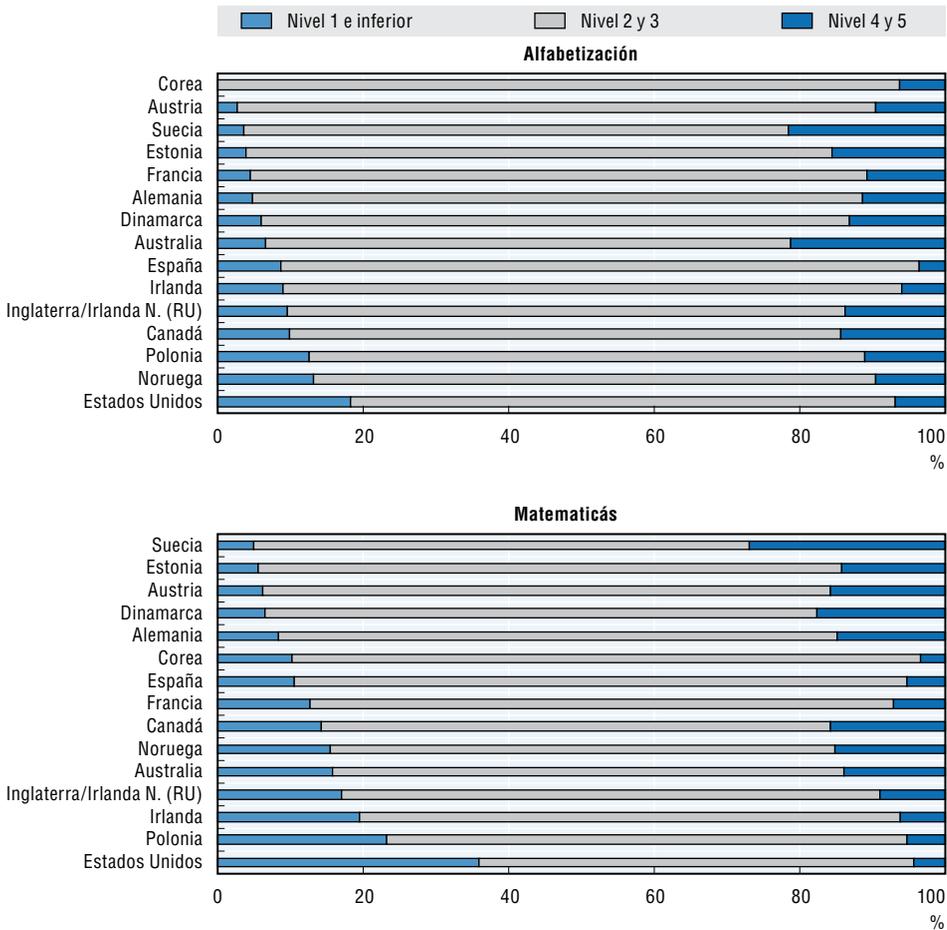
Algunos estudiantes y graduados de la educación postsecundaria tienen carencias en competencias básicas

Según los datos del Gráfico 3.1, el problema más urgente es la proporción de estudiantes de programas profesionales con competencias básicas muy limitadas, especialmente en capacidad de cálculo. Esta realidad puede impedir que completen sus estudios o frenar el desarrollo de las carreras y el aprendizaje ulterior de quienes se gradúan. En muchos países, más de uno de cada diez estudiantes de los programas profesionales de ciclo corto se sitúa en el nivel inferior (1) o incluso por debajo en capacidad de cálculo.

No resulta sorprendente que los estudiantes de ingeniería, industria y construcción tiendan a ser mejores en cálculo, pero es llamativo que este tipo de problemas sea especialmente marcado en algunos países de habla inglesa. Esta situación puede deberse a una variedad de factores, como el proceso de selección de estudiantes para este tipo de programas, o las muchas deficiencias que padecen los propios programas.

Gráfico 3.1. Competencias en comprensión lectora y capacidad de cálculo de los estudiantes de programas profesionales de ciclo corto¹

16 a 65 años



1. Para la definición y la explicación véase el Cuadro 1.4.

Fuente: Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) (2012).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098535>

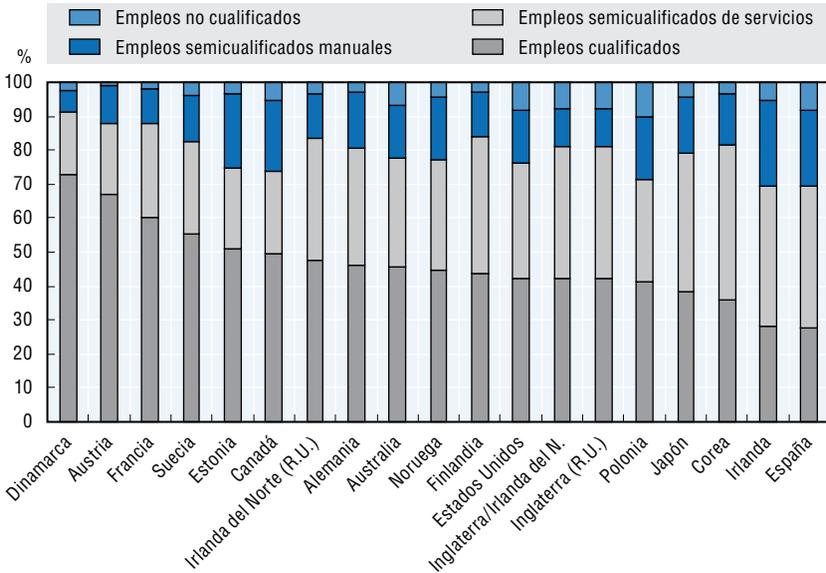
Los graduados de programas profesionales suelen ocupar puestos de trabajo que exigen sólidas competencias básicas

A pesar de que, como se ha indicado anteriormente, los estudiantes de programas de formación profesional de ciclo corto presentan carencias en competencias básicas, los graduados de estos programas suelen ocupar puestos de trabajo que exigen competencias técnicas y profesionales de alto nivel, como es el caso de los técnicos de laboratorios médicos, secretarios judiciales, técnicos informáticos, personal de enfermería o técnicos en radiografía; profesiones clasificadas en la CIUO (Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones) como técnicos

y profesionales asociados². Sin embargo, esta situación es variable. En Inglaterra, Corea, España y los Estados Unidos, el 40% o menos de los graduados de programas profesionales ocupan puestos de trabajo cualificados, frente a más del 60% de Austria y Dinamarca (véase el Gráfico 3.2). La más mínima laguna en competencias básicas podría por lo tanto contribuir al abandono de los programas, reducir la capacidad de ocupar puestos de trabajo más cualificados o limitar las posibilidades de cursar formaciones ulteriores o de desarrollo de la carrera profesional.

Gráfico 3.2. Empleos que ejercen los graduados de programas profesionales de ciclo corto¹

16 a 45 años



1. Para la definición y la explicación véase el Cuadro 1.4.

Fuente: Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) (2012).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933098554>

Como cabe esperar, las personas que trabajan como profesionales o técnicos (en empleos más cualificados) realizan más frecuentemente tareas complejas en sus trabajos. En todos los países los graduados de programas profesionales que deben resolver problemas complejos en el trabajo son relativamente más numerosos que los graduados de la educación secundaria superior, pero menos que los titulados de la educación terciaria (véase el Gráfico 3.3).

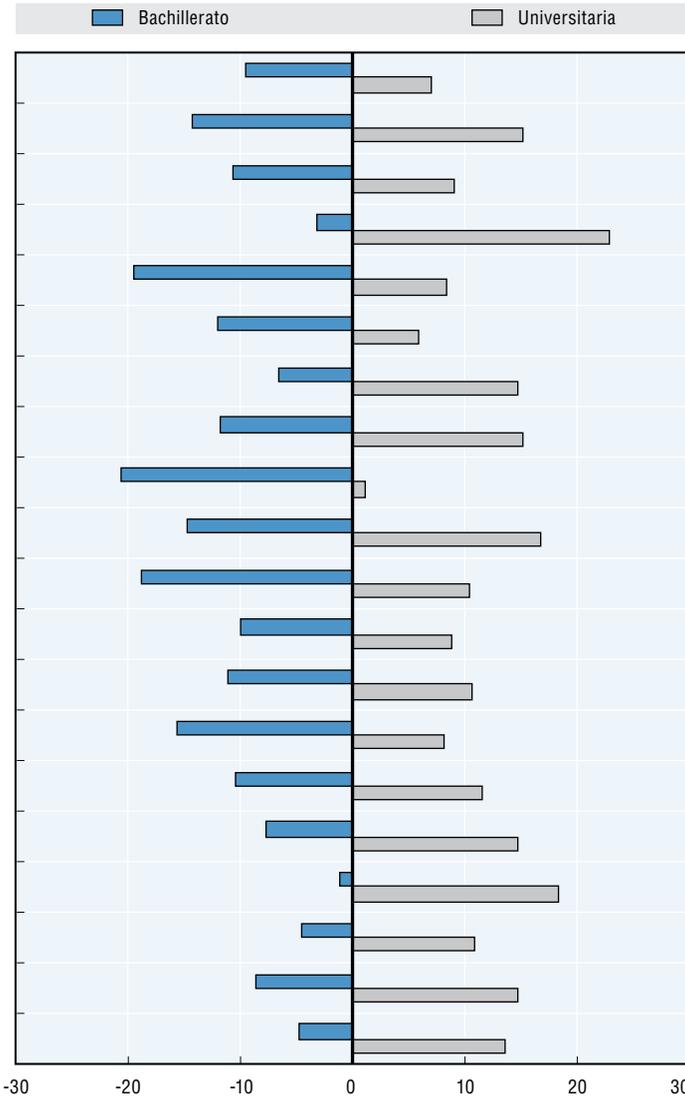
Recomendación: favorecer la adquisición de competencias básicas e integrarlas en la enseñanza profesional

La educación y formación profesional superior debería garantizar la adquisición de competencias adecuadas en comprensión lectora y capacidad de cálculo por parte de los estudiantes, junto con competencias propias de su ámbito específico de formación. Esto implica evaluar las competencias básicas al

inicio de los programas, intentar resolver los puntos débiles e integrar la mejora de las competencias básicas en los programas de formación profesional.

Gráfico 3.3. Graduados de programas profesionales de ciclo corto¹ y resolución de problemas en el trabajo

Diferencia porcentual de la proporción de empleados de entre 16 y 45 años que pasan 30 minutos o más, al menos una vez a la semana, buscando soluciones para problemas complejos. Comparación de los graduados de la educación secundaria superior y de la educación terciaria con los de programas profesionales de ciclo corto.



1. Para la definición y la explicación, véase el Cuadro 1.4.

Nota: ns: no significativo.

Fuente: Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) (2012).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933098573>

Explicación y enfoques nacionales: integrar las competencias básicas en la formación profesional

Las competencias básicas deberían integrarse en la educación y formación profesional superior

Las competencias básicas deben ser tratadas como parte de los programas profesionales, dada la importancia que revisten. Para ello, podría administrarse una prueba de cálculo y comprensión lectora a los estudiantes en el momento en que entran en los programas postsecundarios, para determinar sus necesidades, y ofrecer un apoyo específico a aquellos que presenten mayores lagunas. Las exigencias son variables, ya que los programas diseñados para mejorar las competencias de profesionales en ejercicio no serán iguales que los programas de reinserción laboral. Una base sólida en comprensión lectora y en capacidad de cálculo revestirá especial importancia para los graduados de programas profesionales que deseen continuar su formación académica; en este caso, la solidez de sus competencias básicas debería favorecer la transición hacia programas académicos y su articulación con los mismos.

En los países en que los programas profesionales están relativamente abiertos a los estudiantes, independientemente de sus titulaciones anteriores, a veces se dedican esfuerzos importantes a las competencias básicas de las personas que acceden al sistema postsecundario. En el Cuadro 3.3 se exponen en detalle algunas experiencias realizadas en los Estados Unidos.

Integrar las competencias básicas y profesionales presenta numerosas ventajas

A menudo, cuando los estudiantes no han seguido una forma de aprendizaje académica y escolar desde hace un cierto tiempo, o cuando conservan un mal recuerdo de este tipo de aprendizaje, puede resultar difícil seguir una clase tradicional de matemáticas o de lengua. Un enfoque prometedor consiste en integrar estas competencias básicas en la formación profesional, de manera que la lengua o las matemáticas se aprendan en contextos prácticos significativos. Si bien algunos trabajos de investigación (Jenkins, Zeidenberg y Kienzl, 2009; Kamil, 2003; NCTE, 2006) prueban que integrar contenidos académicos y profesionales puede ser eficaz, poner en práctica este enfoque no resulta sencillo. Se requiere una planificación cuidadosa y unos recursos y una preparación adecuados. Un estudio sobre matemáticas y formación profesional (Stone et al., 2006) permitió identificar una serie de factores que según los docentes son clave para el éxito, como dejar suficiente tiempo a los profesores al margen de sus tareas habituales, y un trabajo en equipo eficaz entre los docentes de matemáticas y los del ámbito profesional específico. Se puede ver un ejemplo en el Cuadro 3.4.

Cuadro 3.3. Resolver las lagunas en competencias básicas en los centros comunitarios de enseñanza superior (*community colleges*) de los Estados Unidos

Bailey (2009) estima que al menos dos terceras partes de los estudiantes que se matriculan en los centros comunitarios podrían no terminar sus estudios a causa de la fragilidad de sus competencias académicas. En 2007-2008, el 45% de los estudiantes de primer y segundo año declararon haber recurrido a clases de recuperación (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2013). Aunque se consagran amplios recursos a remediar la falta de competencias básicas, su eficacia es limitada. Estas instituciones adjudican escasos recursos a las actividades de apoyo, y la mayoría de los estudiantes utiliza becas federales y préstamos subvencionados para cubrir el coste de las clases de recuperación. Así, disponen de menos recursos para los estudios postsecundarios y son más vulnerables al abandono y a las dificultades financieras. Más abajo se exponen algunos ejemplos de iniciativas diseñadas para ayudar a las personas con dificultades una vez que han integrado el centro educativo.

El *Accelerated Learning Project* (ALP) (*Proyecto de aprendizaje acelerado*), impulsado por el centro comunitario del Condado de Baltimore, Maryland, aborda los malos resultados proponiendo a los estudiantes de las clases de recuperación cursos adaptados con derecho a obtención de créditos en paralelo a sus estudios (mejor que con anterioridad), para acelerar su progreso. Esta estrategia se basa en el principio de que es más probable llegar a dominar las competencias que se enseñan en una clase y se consolidan en otra. Los participantes del ALP se matriculan al tiempo en una clase de inglés con derecho a créditos y en una clase de perfeccionamiento de la escritura, impartidas por el mismo docente. Esta iniciativa ha demostrado que funciona en términos de finalización de estos cursos adaptados. Gracias al éxito de sus resultados, el ALP ha sido adoptado en diferentes centros del país.

En el Estado de Washington, la *Student Achievement Initiative* (SAI) (*Iniciativa de aptitud de los estudiantes*) es un nuevo sistema de financiación basado en el rendimiento destinado a todos los centros comunitarios de enseñanza superior e institutos técnicos. Las instituciones se ven recompensadas con fondos adicionales si registran una mejora significativa del número de estudiantes que evolucionan de las clases de recuperación a aquellas que dan derecho a créditos, que obtienen efectivamente créditos y que consiguen un diploma. Se evalúa a estos centros en función de sus resultados anteriores, y se les anima a medir el impacto de sus esfuerzos y a ajustar las prácticas en consecuencia. La evaluación de la SAI muestra que, desde que fue introducida, los estudiantes han mejorado sus competencias básicas.

Fuente: Bailey, T. (2009), "Rethinking developmental education in community college", CCRC Brief, Nº 40, febrero de 2009, CCRC; Departamento de Educación de los Estados Unidos (2013), *Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, Career/Technical Education Statistics, 2013*; Kuczera, M. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

Cuadro 3.4. I-BEST: Instrucción integrada en los Estados Unidos

La *Integrated Basic Education and Skills Training (I-BEST)* (*Formación integrada de educación y competencias básicas*) es un excelente ejemplo de un programa diseñado para mejorar las salidas profesionales y las tasas de matriculación en programas de formación profesional entre adultos con competencias básicas limitadas. Creada en el Estado de Washington, ha resultado ser un éxito, y actualmente está siendo implementada en otros lugares de los Estados Unidos.

Este programa combina la enseñanza de competencias básicas con una formación profesional que da derecho a créditos y contribuye a la obtención de una acreditación. Se ofrecen cursos sobre profesiones de gran demanda. En el Estado de Washington, la posibilidad de obtener esta combinación de competencias básicas con materias profesionales se ve facilitada por el hecho de que los centros comunitarios de enseñanza superior así como los institutos técnicos ofertan ambos programas. De hecho, el programa I-BEST se imparte en todos los centros del estado. Para poder participar, los candidatos deben obtener una puntuación por debajo de un determinado umbral en una prueba de competencias específica para adultos, así como cumplir las condiciones exigidas para realizar una formación básica para adultos. En la práctica, se trata de aproximadamente un 2% de estudiantes que se forman en competencias básicas.

Los estudiantes de la I-BEST obtienen un mayor número de créditos y tienen más posibilidades de finalizar una formación que un grupo equivalente de estudiantes que no han participado en este programa. Por el contrario, las pruebas acerca de la relación entre la participación en el programa I-BEST y los ingresos son menos concluyentes.

Fuente: Kuczera, M. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

Notas

1. Por ejemplo, en Dinamarca, los docentes de la educación y formación profesional consideran las prácticas obligatorias como un buen medio para garantizar que están al corriente de las exigencias modernas de los puestos de trabajo (Field et al., 2012).
2. Véase OIT, 2012, *International Standard Classification of Occupations. Structure Group definitions and correspondence tables*, ISCO-08 (CIUO), Organización Internacional del Trabajo, Ginebra. En la Evaluación de Competencias de Adultos, las ocupaciones están agrupadas en cuatro categorías: las ocupaciones *calificadas*, tales como profesionales, directores, técnicos y profesionales asociados, que generalmente requieren una educación y formación postsecundaria, incluida la formación profesional postsecundaria y grados académicos de mayor duración; las ocupaciones *no manuales semicalificadas*, que incluyen a los empleados administrativos y vendedores y que generalmente requieren una educación secundaria inicial o superior y, en ocasiones, titulaciones profesionales postsecundarias de menor duración; las ocupaciones *manuales semicalificadas*, que requieren una educación y competencias similares a las de la categoría precedente; y ocupaciones *elementales* que exigen competencias propias de la educación primaria.

Referencias

- Bailey, T. (2009), "Rethinking developmental education in community college", CCRC Brief, N° 40, febrero de 2009, CCRC.
- Departamento de Educación de los Estados Unidos (2013), Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, Career/Technical Education Statistics, 2013.
- Departamento flamenco de Educación y Formación (2013), *Vocational Education and Training in Flanders, Country Background Report*, OECD review of Post-secondary Vocational Education and Training.
- Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, Comunidad de Madrid, España (2009), Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por las que se conciertan, para los centros públicos, determinados aspectos relativos al módulo profesional de formación en centros de trabajo, www.madrid.org, consultado en diciembre de 2011.
- Fazekas, M. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en>.
- Fazekas, M. e I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/A-Skills-Beyond-School-Review-of-the-Netherlands.pdf>.
- Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.
- Homs, O. (2007), "La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento", Colección Estudios Sociales, N° 25, Obra Social, Fundación La Caixa.
- Jenkins, D., M. Zeidenberg y G. Kienzl (2009), *Educational Outcomes of I-BEST, Washington State Community and Technical College System's Integrated Basic Education and Skills Training Program: Findings from a Multivariate Analysis*, www.eric.ed.gov/PDFS/ED505331.pdf.
- Kamil, M. L. (2003), *Adolescents and Literacy. Reading for the 21st Century*, Alliance for Excellence in Education.
- Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Sweden*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnSweden.pdf.
- Kuczera, M. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.
- Lingfield, R. (2012), *Professionalism in Further Education: Interim Report of the Independent Review Panel*, creado por el Minister of State for Further Education, Skills and Lifelong Learning.
- Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte (2011), *El portal de la formación profesional*, www.todofp.es, consultado en diciembre de 2011.
- Ministerio español de Educación y Ciencia (2007), *Real Decreto 1538/2006*, Boletín Oficial del Estado.
- Musset P. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Romania*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf.

- NCTE (2006), *NCTE Principles of Adolescent Literacy Reform, A Policy Research Brief*, National Council of Teachers of English, www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/PolicyResearch/AdolLitPrinciples.pdf.
- OCDE (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OCDE (2013b), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>.
- OECD (2011), *Preparándose para trabajar*, Fundació Barcelona FP, Barcelona, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118478-es>.
- OIT (2012), *International Standard Classification of Occupations. Structure, Group Definitions and Correspondence Tables*, ISCO-08, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra.
- Skills Commission (2010), "Teacher Training in Vocational Education", An Inquiry by the Skills Commission into Teacher Training in Vocational Education.
- Stone, J. R. et al. (2006), *Building Academic Skills in Context: Testing the Value of Enhanced Math Learning in CTE*, National Research Center for Career and Technical Education, Columbus, Ohio, www.aypf.org/forumbriefs/2007/Resources/MathLearningFinalStudy.pdf.
- The Education and Training Foundation (2014), *Teach Too*, <http://www.et-foundation.co.uk/supporting/support-practitioners/teach/>.

Capítulo 4

Transparencia en los resultados del aprendizaje

Poseer las competencias adecuadas no es suficiente; estas competencias deben ser reconocidas y utilizadas de manera eficaz por las empresas y las instituciones educativas. Las titulaciones sirven para este fin, al acreditar el conocimiento y las competencias adquiridos. En este capítulo se analiza cómo funcionan las titulaciones, por qué a veces no logran su objetivo y qué se puede hacer para que cumplan mejor su papel. En un primer momento se plantea cómo construir sistemas de cualificación sólidos. A continuación, se examina cómo se pueden explotar al máximo las titulaciones basadas en las competencias y cómo una evaluación eficaz de las competencias puede apuntalar la credibilidad de las titulaciones.

Los datos estadísticos para Israel son suministrados por y bajo la responsabilidad de las autoridades israelíes competentes. El uso de estos datos por la OCDE es sin perjuicio del estatuto de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania bajo los términos del derecho internacional.

Crear sistemas de cualificación sólidos

Las titulaciones son una herramienta de información. Indican a los diferentes actores con mayor (o menor) certeza que la persona titulada posee un conjunto relevante de conocimientos y competencias. En principio, un indicador de este tipo puede resultar de enorme utilidad, porque hace evidentes los conocimientos y competencias que, de otro modo, sería difícil evaluar. En esta sección se sostiene que para materializar tales beneficios mediante titulaciones sólidas es necesaria la participación de las empresas en su diseño, el establecimiento de mecanismos que limiten su proliferación descontrolada y apoyar estos títulos mediante evaluaciones eficaces.

Problemas y desafíos: materializar los beneficios de las titulaciones

Las titulaciones presentan numerosos beneficios potenciales

Las titulaciones, en tanto que herramientas de información, pueden desempeñar diferentes papeles, con diversos beneficios asociados:

- *Indicar al empleador las competencias profesionales que posee la persona.* Es difícil para los empleadores medir las competencias de los candidatos a un empleo. Las titulaciones que indican de manera fiable las competencias que estos poseen ayudan a las empresas a contratar a las personas adecuadas.
- *Regular legalmente el acceso a las profesiones certificadas,* en ocasiones por razones sanitarias o de seguridad, como en el ámbito de la salud (véase el Cuadro 4.1).
- *Reducir los costes de búsqueda de empleo,* ya que los candidatos podrán identificar más fácilmente las ofertas de trabajo para las cuales poseen las competencias pertinentes, en función de la titulación demandada por la empresa. Las titulaciones, como vías de acceso a una profesión, permiten ver con claridad qué programas de estudios son necesarios para el ejercicio de ciertas ocupaciones, con lo que desempeñan un papel de orientación profesional.
- *Proporcionan a las empresas y a los sindicatos un medio para influir en el contenido de cada programa individual* cuando negocian el contenido de las titulaciones. Esta posibilidad permite garantizar que se enseñen las competencias adecuadas y actualizadas en función de la evolución de las necesidades del mercado laboral.
- *Mejorar la calidad.* Los índices de aprobado o los resultados de las evaluaciones en las titulaciones nacionales pueden ser un indicador de la calidad de la enseñanza, a sabiendas de que otros factores, como las competencias iniciales de los estudiantes, también son relevantes.

La regulación del mercado laboral tiene un impacto importante sobre las titulaciones

En ocasiones, a causa de los acuerdos sobre licencias profesionales, una titulación puede ser legalmente obligatoria para el ejercicio de una profesión. En Austria, por ejemplo, algunos oficios relacionados con la artesanía, como la floristería, exigen una licencia profesional, al revés de lo que sucedería en otros países, mientras que en Alemania se ha desreglamentado un número importante de ocupaciones en los últimos años. En los Estados Unidos, según estimaciones sorprendentes, el 20% de los empleos exigen licencia profesional (Kleiner, 2006). Pero existen otras formas de regulación que también desempeñan un papel importante: cuando existe una fuerte protección del empleo y los salarios son elevados, de manera que la contratación supone un compromiso arriesgado para las empresas, estas tienden a buscar y a sacar partido de las titulaciones (véase el Cuadro 4.1).

Materializar completamente los beneficios de las titulaciones puede ser difícil

Entre los obstáculos se incluye:

- *Poca participación por parte del sector industrial.* Las empresas y los sindicatos deberían en principio ser capaces de expresar las necesidades del sector industrial mediante la negociación del contenido de las titulaciones. Pero su nivel de implicación es muy variable. A veces no existen suficientes mecanismos formales para involucrar a las empresas, o son ineficaces, por ejemplo porque los organismos industriales concernidos no son representativos o porque tienen poco peso comparado con otros actores (como las instituciones de educación y formación o los organismos gubernamentales). El resultado son titulaciones inadecuadas para el mercado laboral y que no cuentan con la confianza de las empresas.
- *Proliferación de las titulaciones.* Un número excesivo de titulaciones que se solapan y compiten entre sí reduce su valor significativo, porque la complejidad es enemiga de la comprensión. Incluso una titulación en concreto de buena calidad y adecuada para los actores inmediatamente concernidos puede tener un efecto poco constructivo si hace confuso el panorama general de titulaciones.
- *Evaluación insuficiente.* Las titulaciones solo resultan pruebas fiables de la adquisición de un paquete de competencias si dicho bagaje ha sido probado convenientemente. Pero esta evaluación es compleja, teniendo en cuenta que para muchos trabajos se requiere un conjunto de competencias genéricas, como la comprensión lectora y la capacidad de trabajar en equipo, además de otras competencias específicas para la profesión en cuestión.

Cuadro 4.1. Factores contextuales importantes para las titulaciones

Regulación profesional

La exigencia de una *licencia* profesional implica que para ejercer una ocupación de manera legal es necesario obtener una autorización que prueba que el interesado posee una serie de competencias establecidas. La concesión de licencias puede gestionarse y aplicarse a nivel nacional, a veces de acuerdo con la legislación internacional (por ejemplo, europea) (por ejemplo, profesionales de la salud).

Una *certificación* es menos restrictiva, pues significa que cualquier persona puede ejercer una profesión; son los trabajadores quienes deben tomar la iniciativa de solicitar de un organismo competente (por ejemplo, el gobierno o una agencia privada sin ánimo de lucro) que certifique que posee las competencias exigidas (por ejemplo, los peluqueros en el Reino Unido o los agentes de viajes y los mecánicos de coches en los Estados Unidos).

Un *registro* simplemente requiere que los individuos inscriban su nombre, dirección y titulación ante el organismo competente antes de empezar a ejercer su actividad, pero no se exigen competencias concretas (como los agentes inmobiliarios en el Reino Unido).

Regulación del mercado de trabajo

En los casos en que es más difícil para la empresa despedir a un empleado, un error en la contratación de una persona resulta más costoso. Los convenios colectivos que establecen salarios elevados para los empleados aumentan los riesgos que asume la empresa cuando contrata a un candidato que (posiblemente) posee buenas competencias, pero carece de titulación. Una buena titulación puede compensar este riesgo al poner de relieve las competencias de los candidatos y así incitar a los empresarios a contratar.

En algunos países, este equilibrio es evidente; en Austria y Alemania, una protección del empleo relativamente alta se combina con titulaciones pensadas para gozar de pleno reconocimiento. En cambio, titulaciones mediocres con un bajo nivel de reconocimiento pueden ser toleradas en mercados laborales con poca protección al empleo, puesto que las empresas están en condiciones de contratar fácilmente y, en función del desempeño de los trabajadores, conservarlos o despedirlos. Es especialmente el caso de los Estados Unidos y en cierta medida del Reino Unido, países donde la protección al empleo es de las más bajas de la OCDE.

Fuente: CEDEFOP (2013), "The role of qualifications in governing occupations and professions", CEDEFOP Working Papers, www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6120_en.pdf; UKCES (2013a), OECD Review: Skills beyond School. Background Report for England. Briefing Paper, febrero de 2013, UK Commission for Employment and Skills, www.ukces.org.uk/publications/oecd-skills-beyond-school-england; Kleiner, M. M. y A. B. Krueger (2008), "The prevalence and effects of occupational licensing", NBER Working Paper, N° 14308, septiembre de 2008, National Bureau of Economic Research, Estados Unidos, www.nber.org/papers/w14308.pdf.

Recomendación: titulaciones profesionales sólidas, claras y adaptadas al mercado laboral

Crear titulaciones significativas para las empresas y útiles para los estudiantes, mediante la participación activa de los actores del mercado laboral en su diseño, actualización y aplicación; garantizar que el sistema de cualificaciones oferte un número manejable de titulaciones, sin proliferación descontrolada ni solapamientos; el contenido de las titulaciones debe ser, en la medida de lo posible, coherente a nivel nacional y admitir al mismo tiempo un cierto grado de flexibilidad a nivel local.

Explicación y enfoques nacionales: crear titulaciones eficaces

Las empresas y los sindicatos deben participar en el diseño de las titulaciones y evaluaciones

Es fundamental que las empresas y los sindicatos se involucren en la creación y actualización de las titulaciones, puesto que ellos saben cuáles son las más demandadas en el mercado laboral y cuáles las competencias necesarias para un determinado trabajo y, por lo tanto, para la titulación asociada (véase el Cuadro 4.2).

Cuadro 4.2. Participación de la industria en el diseño y actualización de las titulaciones en Dinamarca

En Dinamarca los actores sociales desempeñan un papel activo en la definición de nuevos cursos y programas y en el asesoramiento sobre programas profesionales ya existentes, como se refleja en el Consejo de programas profesionales académicos (*Council of Academy Profession Programmes*) y en los Programas de grado profesional (*Professional Bachelor Programmes*), creados en 2008. El Consejo asesora al Ministerio de Ciencia, Innovación y Educación Superior acerca de una amplia gama de cuestiones, incluidas las necesidades en términos de titulaciones. Cuenta con 21 miembros, entre los cuales se encuentran representantes de diversas organizaciones industriales y empresariales, sindicatos, regiones y administraciones locales.

Los actores sociales también están representados en los comités de asesoramiento sobre educación, creados por las instituciones para las diversas disciplinas de sus programas. Estos comités asesoran acerca de la calidad y pertinencia de los programas de estudios existentes y futuros. Los actores sociales pueden asimismo integrar los consejos de los institutos universitarios y de las academias de educación profesional. Esta participación local permite garantizar que el contenido de cada programa profesional responda a las exigencias del mercado laboral y que las titulaciones sean reconocidas por las empresas y la industria.

Fuente: Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.

Los planes de estudios nacionales pueden integrar un elemento de negociación local

Desde el punto de vista internacional, existen dos modelos principales de participación empresarial en el diseño de las titulaciones. Uno es un sistema nacional descendente, donde las empresas participan en la creación de titulaciones nacionales. Este marco es relativamente común tanto en Europa continental como en otros lugares.

Este tipo de titulaciones tiene la ventaja de ser coherente a nivel nacional, de manera que las competencias adquiridas por una persona formada en una zona de un país son reconocidas en otras. Por su parte, cuando instituciones relativamente autónomas (como las universidades y otros centros de educación postsecundaria) pueden crear sus propias titulaciones, los planes de estudios pueden diseñarse en asociación con las empresas locales. Este enfoque favorece la adaptación a las necesidades locales.

Combinar ambos modelos puede ser ventajoso. Ciertas titulaciones establecidas desde una perspectiva más centralista (tales como los programas profesionales de las *Fachschulen* en Alemania, creados por los *Länder*, o los sistemas centrales de titulaciones para programas postsecundarios en Rumanía) permiten también que exista un elemento de negociación local: en Alemania, aproximadamente el 20% del plan de estudios lo fija cada *Fachschule*, y en el sistema postsecundario de Rumanía, en torno al 15% se negocia localmente (Fazekas y Field, 2013b; Musset, 2014). Estos acuerdos permiten alcanzar un compromiso entre las ventajas de la coherencia nacional de las titulaciones y la adaptación a las necesidades de las empresas a nivel local. Igualmente, en Inglaterra, la *Commission on Adult Vocational Teaching and Learning* (Comisión sobre la enseñanza y el aprendizaje profesional de adultos) declaró que las titulaciones profesionales deben incluir tanto un núcleo central nacional como un elemento diseñado localmente, lo que proporciona a las empresas capacidad de influir en la conformación de los programas de competencias y las titulaciones (*Learning and Skills Improvement Service*, 2013). El diseño local de los programas puede asimismo favorecer la articulación con titulaciones superiores propuestas localmente, cuestión que se abordará en el Capítulo 5.

La flexibilidad de los programas a nivel local proporciona un poderoso impulso a los vínculos locales entre proveedores y empresas, lo que encaja con las recomendaciones previas del Capítulo 3 acerca del reforzamiento de los dispositivos de aprendizaje en el lugar de trabajo y de las medidas para incitar a los profesionales de la industria a enseñar a tiempo parcial en programas de formación profesional.

Deben regularse las titulaciones para controlar su proliferación

Si bien es cierto que siempre es necesario crear nuevas titulaciones, es importante que existan mecanismos para asegurar que aportan valor añadido, y no confusión. En Suiza, por ejemplo, cuando se aprueban nuevos diplomas

federales, aunque son impulsados por la industria, las autoridades federales verifican que la titulación en cuestión cuenta con el apoyo del sector en general, y no solo de algunas empresas. De esta manera, todo este sector participa en la actualización de la titulación, en función de la evolución de la tecnología o de la organización industrial. También es necesario evitar las “microtitulaciones”, adaptadas únicamente a subsectores industriales menores, puesto que pueden resultar inútiles para los graduados que deseen cambiar de trabajo y evolucionar en sus carreras. La participación de los sindicatos, junto con las empresas, debería reducir estos riesgos. En Inglaterra, un sistema único de titulaciones con organismos independientes de certificación ha generado una situación de proliferación descontrolada de titulaciones profesionales. Actualmente se están adoptando reformas para remediar esta situación (véase el Cuadro 4.3).

Los marcos de cualificación proporcionan una estructura

Los sistemas de cualificación suelen estar regulados, y en ocasiones dependen de un marco global que los sitúa en una secuencia ordenada de niveles (véase el Cuadro 4.4). Muchos países de la OCDE están implementando actualmente marcos de cualificación, o lo han hecho recientemente. En principio, estos marcos pueden ayudar a que los sistemas de educación y formación profesional sean más transparentes, de manera que los estudiantes, las empresas y otras partes interesadas perciban más claramente el valor de las diferentes titulaciones. Si estos marcos se construyen siguiendo una metodología rigurosa que asocie las titulaciones a niveles, con el apoyo de los principales actores y de medidas complementarias que unifiquen el sistema ocupacional y profesional y mejoren las transiciones, pueden facilitar el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el acceso a la educación superior (OCDE, 2011). Aún así, a veces las expectativas puestas en estos marcos de cualificación han sido excesivas ya que tampoco pueden considerarse una panacea (véase Allais, 2009).

Todas las titulaciones dependen de una evaluación eficaz

Para resultar fiables, las titulaciones necesitan someterse a evaluaciones transparentes y coherentes, que garanticen que sus titulares poseen efectivamente las competencias previstas. Esto es válido tanto para los programas de educación y formación que conducen, mediante una evaluación final, a la obtención del título, como para los exámenes profesionales que en cierto modo no son sino una evaluación con un título asociado. Un marco de evaluación transparente y coherente asegura que se aplican normas claras, se beneficia a los estudiantes al facilitar la preparación para los exámenes y se da mayor confianza a las empresas en las competencias de los titulados. Las cuestiones relacionadas con la evaluación se examinarán más adelante en este capítulo.

Cuadro 4.3. Reforma llevada a cabo en Inglaterra para reducir el número de titulaciones

En Inglaterra, las organizaciones encargadas de otorgar las certificaciones diseñan las titulaciones, y los centros de educación complementaria y otros proveedores de formación compran el derecho de impartirlas. Las organizaciones encargadas de la certificación solicitan la acreditación de la Oficina de regulación de titulaciones y exámenes (*Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual)*) sobre la base de un plan de provisión que define los ámbitos profesionales que les interesan. Esta acreditación permite obtener financiación pública para las titulaciones. Existen aproximadamente 180 organizaciones de certificación reconocidas, responsables de 18.000 titulaciones acreditadas. Si bien algunos grandes proveedores ofrecen una amplia gama de titulaciones, la mayoría abarca un campo mucho más limitado. Las organizaciones encargadas de la certificación incluyen organizaciones caritativas y con ánimo de lucro, organizaciones empresariales independientes y otras entidades que forman parte de organismos variados de mayor tamaño. Antes de 2011, los Consejos de competencias sectoriales (*Sector Skills Councils (SSCs)*) se encargaban de la aprobación de las titulaciones profesionales sobre la base de las Normas nacionales sobre ocupación (*National Occupational Standards*) de las que eran responsables.

Los proveedores de formación pagan una tarifa a la organización encargada de la certificación para poder utilizar sus titulaciones y deben cumplir con las exigencias del organismo en cuanto a cursos y exámenes. El hecho de que el elevado número de titulaciones profesionales pueda perjudicar su valor significativo ha sido motivo de gran preocupación. El análisis de la OCDE sobre Inglaterra recomendaba la abolición del marco de organismos distribuidores de certificados en favor de un acuerdo de franquicia que podría simplificar radicalmente el sistema de titulaciones. El informe *Whitehead*, encargado por el gobierno, también recomendaba una simplificación sustancial. Actualmente, el gobierno se plantea reducir drásticamente el número de titulaciones aprobadas.

Fuente: Musset, P. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of England*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203594-en>; UKCES (2013b), *Review of Adult Vocational Qualifications in England: Led by Nigel Whitehead* UK Commission for Employment and Skills, www.ukces.org.uk/assets/ukces/docs/publications/review-of-adult-vocational-qualifications-in-england-final.pdf; Department of Business Industry and Skills (2014), *Getting the Job Done: the Government's Reform Plan for Vocational Qualifications*, www.gov.uk/government/publications/vocational-qualification-reform-plan.

Modelos basados en competencias

Una titulación tradicional se obtiene mediante la culminación de un programa de estudios definido (que incluye un periodo de aprendizaje en una institución) conducente a una evaluación. Define no solo lo que se estudia,

sino cómo se estudia. Sin embargo, el ritmo de aprendizaje de los estudiantes puede ser variable, y es posible que algunas personas ya conozcan parte del contenido. Algunas instituciones pueden ser capaces de impartir la formación adecuada de manera más eficaz que otras. El autoaprendizaje, el aprendizaje en línea y a distancia cuestionan cada vez más las nociones tradicionales de planes de estudios obligatorios. Así, en un principio, es posible aumentar la eficiencia mediante una flexibilización de ciertos requerimientos estrictos de los programas e instituciones formativas, y haciendo hincapié en los resultados del aprendizaje, independientemente de cómo se obtienen. En esta sección se sostiene que los países deben sacar el máximo provecho de estos enfoques basados en las competencias, tanto en el contexto de los exámenes profesionales como mediante el reconocimiento efectivo del aprendizaje previo.

Cuadro 4.4. Marcos de cualificación

En **Bélgica (Flandes)**, el desarrollo desde 2009 de un marco de cualificación tiene como objetivo hacer que las titulaciones sean más transparentes y comparables. La finalidad del marco es mostrar claramente qué programas conducen a un mismo nivel de cualificación y a un mismo empleo, lo que hace que las titulaciones sean equivalentes, independientemente del lugar en que se haya impartido la formación: en un centro de educación para adultos, un instituto universitario o un centro de competencias. Además, aportará más visibilidad a las diferentes titulaciones de cara a los estudiantes y las empresas. En el caso de nuevas titulaciones, la creación de un nuevo diploma profesional comienza por evaluar cómo se traduce dicho diploma en un programa educativo y por identificar cuáles son los proveedores más adecuados para impartirlo. El hecho de que las titulaciones se definan en función de competencias debería favorecer el reconocimiento del aprendizaje previo.

Fuente: Musset, P. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Flanders*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnFlanders.pdf.

En **Sudáfrica** se implementó un marco nacional de cualificación en 1995. Su objetivo es: i) crear un marco nacional integrado para los logros del aprendizaje; ii) facilitar la movilidad y la evolución dentro de los itinerarios educativos, formativos y de carrera profesional; iii) mejorar la calidad de la educación y de la formación; y iv) acelerar el proceso de superación de las injustas discriminaciones del pasado.

Las recientes reformas del marco pretenden simplificarlo y limitar la proliferación incontrolada de titulaciones. Define diez niveles de logros de aprendizaje e incluye tres marcos subordinados que abarcan: i) titulaciones de educación y formación de carácter general y de educación complementaria; ii) titulaciones de educación superior; y iii) titulaciones

Cuadro 4.4. **Marcos de cualificación** (cont.)

profesionales y ocupacionales. Estas reformas deberían ayudar a mejorar la articulación de las titulaciones y favorecer una orientación profesional y reconocimiento del aprendizaje previo más eficaces, a la vez que mejorar la coordinación entre las diversas instituciones y actores involucrados en el sistema educativo.

Fuente: DHET (2012), *White Paper for Post-School Education and Training*, Departamento de Educación y Formación Superior, Pretoria, República de Sudáfrica.

Problemas y desafíos: centrarse en los resultados del aprendizaje

Por el momento, los enfoques basados en las competencias gozan de una aceptación limitada

A pesar de que, en el plano teórico, las titulaciones basadas en las competencias resultan convincentes, tras muchos años de entusiasmo, la práctica sigue sin experimentar un cambio significativo. La educación primaria y secundaria, así como gran parte de la postsecundaria y terciaria continúan rigiéndose por expectativas poco flexibles en cuanto a la duración de los estudios y por normas de acreditación estrictas para las instituciones educativas. Como excepción a esta regla podemos citar los exámenes profesionales, brevemente descritos en el Capítulo 1, y que más abajo se contemplan con más detalle.

Existen obstáculos para el reconocimiento del aprendizaje previo

El reconocimiento del aprendizaje previo es un proceso de validación de competencias y conocimientos preexistentes que se emplea en numerosos países de la OCDE para evidenciar las competencias de los estudiantes actuales y futuros ante las instituciones educativas y las empresas (véase el Cuadro 4.5). Permite reducir los costes directos y de oportunidad del aprendizaje formal mediante exoneraciones de asignaturas, así como fomentar que los adultos que cuentan con una educación formal limitada reintegren el sistema educativo gracias a la convalidación de competencias que han adquirido mediante el trabajo. Resulta especialmente interesante para los migrantes que poseen competencias y cualificaciones formales y no formales adquiridas en otros países (Field et al., 2012). Por desgracia, es más frecuente elogiar los méritos de este mecanismo que ponerlo en práctica. Es comprensible, aunque no sea justificable, que los educadores profesionales se muestren reticentes a aceptar que las competencias que enseñan puedan adquirirse en contextos de aprendizaje diferentes, e incluso de manera informal. La evaluación de competencias adquiridas de dicha manera es técnicamente compleja, dado que existe poca documentación sobre este tipo de aprendizaje. También es posible que las empresas no siempre estén

dispuestas a mostrar las competencias de sus trabajadores a otras compañías que podrían disputarles a sus mejores activos.

Cuadro 4.5. Reconocimiento del aprendizaje previo en los Estados Unidos e Islandia

En los **Estados Unidos**, el reconocimiento del aprendizaje previo encuentra sus raíces históricas en la experiencia de los veteranos de la Segunda Guerra Mundial, a quienes se concedieron créditos académicos postsecundarios en reconocimiento de su formación militar. Se estima que la mitad de los centros educativos postsecundarios y universidades de los Estados Unidos ofrecen reconocimiento del aprendizaje previo de una u otra manera. Un estudio reciente sobre políticas públicas puso de relieve el papel de las iniciativas estatales a la hora de fomentar el interés por el reconocimiento del aprendizaje previo. En Tennessee se reformó el sistema de financiación para dar mayores incentivos a los institutos universitarios que incrementen el uso del reconocimiento del aprendizaje previo, mejorando con ello el índice de graduados.

En **Islandia**, la legislación reciente incluye disposiciones acerca del derecho individual al reconocimiento del aprendizaje previo en la educación secundaria superior. Se plantea como una manera de combatir el abandono. El reconocimiento del aprendizaje previo se dirige a personas con una educación formal reducida, y permite a quienes deseen retomar los estudios en la educación secundaria superior acortar la duración del programa. Los 12 centros de aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como los dos centros de oficios certificados con que cuenta el país, cooperan en la realización de proyectos de reconocimiento del aprendizaje previo. De media, un participante que realiza todo el proceso de convalidación en el ámbito de los oficios certificados obtiene 28 unidades de crédito mediante reconocimiento del aprendizaje previo (el programa de carpintería, por ejemplo, comporta 100 unidades en total). En el periodo 2007-2009, 492 personas lograron que se reconocieran sus competencias de esta manera, la mayoría en el campo de los oficios certificados.

Fuente: Kuczera, M. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>; Musset P. y R. Castañeda (2013), *A Skills Beyond School Commentary of Iceland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnIceland.pdf.

Recomendación: sacar provecho de los enfoques basados en las competencias

Deben fomentarse mecanismos flexibles de reconocimiento de competencias, incluidos el reconocimiento del aprendizaje previo y los exámenes basados en las competencias, con el apoyo de sólidas evaluaciones.

Explicación y enfoques nacionales: vías flexibles hacia los resultados del aprendizaje

El reconocimiento del aprendizaje previo presenta beneficios importantes

Un amplio estudio realizado en los Estados Unidos muestra los beneficios del reconocimiento del aprendizaje previo. Aproximadamente un 13% de los estudiantes que han obtenido reconocimiento del aprendizaje previo matriculados en programas de dos años de duración obtuvieron un grado asociado (*associate degree*), frente al 6% de los estudiantes cuyo aprendizaje previo no fue considerado. A medida que aumenta el número de créditos obtenidos mediante reconocimiento del aprendizaje previo, disminuye el tiempo medio necesario para graduarse. Aunque es posible que esta correlación se deba parcialmente al método de selección de estudiantes, o a las opciones que estos eligen, su dimensión apunta a que el reconocimiento del aprendizaje previo puede ser la causa de al menos una parte de estos beneficios documentados (*Council for Adult and Experiential Learning*, 2010).

Mejores incentivos podrían favorecer su puesta en práctica

Las instituciones educativas a veces tienen incentivos inadecuados para el reconocimiento del aprendizaje previo, especialmente si las exoneraciones de asignaturas implican una reducción de los ingresos derivados de los costes de matrícula o de la financiación pública. Un mecanismo compensatorio podría corregir este efecto. En Dinamarca, el gobierno concede una ayuda financiera puntual a las instituciones que emiten certificados de reconocimiento del aprendizaje previo (y que por tanto reducen la duración del programa). A pesar de ello, la mayoría de las instituciones consideran que el reconocimiento del aprendizaje previo no resulta rentable (*Danmarks Evalueringsinstitut [EVA]*, 2010).

Los exámenes profesionales permiten evaluar las competencias sin necesidad de formación previa

Los “exámenes profesionales” (a veces denominados “certificados industriales”) constituyen un conjunto de titulaciones con una serie de características en común. Se trata generalmente de certificaciones de competencias profesionales impulsadas por el sector industrial, y se evalúan mediante un examen que exige pocos requisitos previos. A pesar de que es frecuente que los candidatos sigan cursos de preparación, estos no suelen ser obligatorios. Este tipo de exámenes presenta por tanto la ventaja de que permite evitar los requerimientos habituales de los programas educativos que exigen un determinado número de horas de clase para obtener el diploma. Además, puede ser una manera práctica de reconocer el aprendizaje previo formal y no formal, a menudo adquirido mediante el trabajo (véase el Cuadro 4.6).

Cuadro 4.6. Exámenes profesionales en Suiza e Israel

En **Suiza** existe un sistema de exámenes profesionales impulsado por el sector industrial pero regulado a nivel federal, que presenta muchas similitudes con el sistema alemán de exámenes profesionales avanzados. La descripción de cada examen establece su contenido profesional (perfil de competencias), pero además contiene orientaciones y recomendaciones detalladas acerca de: cómo debe desarrollarse el examen (por ejemplo, principales partes del mismo, su peso relativo en el resultado final, tipos de evaluación); quiénes deben ser los examinadores (por ejemplo, expertos externos a la asociación profesional); y qué nivel de competencias deben poseer los candidatos. La Oficina federal para la educación y formación profesional superior (*Federal Office of Professional Education and Training*) supervisa la calidad de la documentación del examen. Asimismo, se realiza un seguimiento de los procedimientos de examen a nivel local.

En **Israel**, el Ministerio de Economía administra las certificaciones profesionales de más de 100 profesiones diferentes. Existen 211 certificaciones básicas, y 76 mejoradas. Unas 70.000 personas al año realizan estos exámenes, en ocasiones al término de un programa educativo, y otras veces de manera independiente.

Véase también el Cuadro 1.2 para una descripción de los exámenes profesionales avanzados en **Alemania**.

Fuente: Fazekas, M. y S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>; Musset, P., M. Kuczera y S. Field (2014), *A Skills beyond School Review of Israel*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en>.

La dificultad de estos exámenes profesionales es encontrar el equilibrio justo en términos de reglamentación; el sector industrial debe seguir siendo un motor para estas certificaciones, pero es necesario que haya un cierto grado de regulación para garantizar la transparencia y la fiabilidad. Este grado de regulación es muy variable. En lo que se refiere a los exámenes profesionales impulsados por las empresas, la reglamentación podría ser relativamente limitada a fin de garantizar el principio de apropiación de las mismas, pero al mismo tiempo asegurar que las titulaciones sean claras y válidas para los estudiantes, las empresas y los organismos de educación y formación. Por ejemplo, en el análisis de los Estados Unidos se recomendaba la creación de un sello de calidad para las certificaciones, que los propios proveedores de certificaciones podrían solicitar de manera voluntaria. Este sello se concedería tras haber comprobado que la certificación cuenta con el apoyo de las empresas y con unas sólidas pruebas de aptitud (Kuczera y Field, 2013).

Evaluación eficaz

La evaluación es la piedra angular sobre la que reposan las titulaciones de calidad, puesto que acredita que las personas tituladas poseen las competencias previstas. Las titulaciones basadas en las competencias, que no exigen un programa de estudios previo, solo resultan eficaces si cuentan con evaluaciones finales válidas. En esta sección se sostiene que es necesario prestar una atención particular a la calidad de estas evaluaciones.

Problemas y desafíos: incentivos insuficientes y una evaluación difícil **Las evaluaciones resultan insuficientes con demasiada frecuencia, sobre todo en ausencia de incentivos adecuados**

Algunas evaluaciones de competencias profesionales se realizan por escrito, pero muchas veces consisten justificadamente en pruebas prácticas, lo que dificulta la realización de una evaluación homogénea. Las normas que determinan el contenido y el método de la evaluación y los requisitos para los evaluadores (por ejemplo, quiénes serán los miembros del tribunal de examen) son importantes, pero a veces es difícil concretarlas, por lo que a menudo resulta un margen para la discreción y la variación¹.

Diseñar y realizar pruebas de competencias puede ser difícil y/o oneroso, especialmente cuando se trata de evaluar competencias prácticas y cuando el material y equipamiento utilizados son costosos. Así, cuando las pruebas directas de competencias son el único método para evaluar la efectiva adquisición de las aptitudes requeridas, suelen limitarse a los elementos más fácilmente comprobables de un determinado conjunto de competencias, o a evaluaciones de profesiones concretas (en las cuales el paquete de competencias está claramente establecido y los métodos de evaluación son factibles y gozan de una aceptación generalizada).

Además de la dificultad que reviste la realización de evaluaciones eficaces, los incentivos para ello resultan insuficientes, lo que supone un desafío para las titulaciones en general, pero que puede ser fatal para las que se basan en las competencias. Los proveedores de titulaciones en ocasiones reciben incentivos para rebajar los criterios y aumentar los índices de aprobado, a fin de que sus titulaciones resulten más atractivas para los estudiantes. A pesar de que algunas empresas pueden darse cuenta de la disminución de nivel, a menudo este riesgo pesa menos que la tentación de vender titulaciones “fáciles” a los estudiantes. Estos problemas se han puesto de relieve en el examen de Corea (Kis y Park, 2012), donde las facultades de primer grado (*junior colleges*), financiadas principalmente mediante las tasas de matrícula, intentan atraer a estudiantes y favorecer que se gradúen. El análisis de Inglaterra reveló una dificultad similar, dado que los proveedores de formación pueden elegir entre diversas organizaciones de certificación (que definen el contenido de las titulaciones y los requisitos de examen). Teniendo en cuenta que los proveedores de formación

reciben financiación pública en función de la obtención del diploma por parte del estudiante, las organizaciones de certificación procuran crear titulaciones poco exigentes, más fáciles de impartir y de aprobar (Musset y Field, 2013; Richard, 2012). También en el examen de los Estados Unidos se puso de relieve un problema parecido con las certificaciones (Kuczera y Field, 2013).

Recomendación: garantizar evaluaciones fiables y coherentes

Las evaluaciones deben ser fiables, coherentes y exigentes, de manera que las titulaciones resultantes sean pruebas fehacientes de las competencias adquiridas.

Explicación y enfoques nacionales: establecer normas e incentivos

Es necesario instaurar normas de calidad para las evaluaciones

Las normas de calidad para las evaluaciones pueden contener dos elementos principales: un conjunto de reglas (o normas) acerca de los procedimientos de examen, definidos por un organismo externo al proveedor de formación, y mecanismos para garantizar el cumplimiento de estas normas. Las reglas suelen tratar cuestiones como la modalidad de realización de la evaluación y la identidad de los examinadores. Estas reglas pueden ser más o menos flexibles, y dejar un cierto margen de variación según las instituciones y/o las regiones. Pueden ser definidas por organismos nacionales o locales, así como por entidades públicas o privadas. Por ejemplo, en los Estados Unidos, la acreditación de una certificación industrial por parte del Instituto estadounidense de normas nacionales (*American National Standards Institute*) se basa en las normas de la Organización Internacional de Normalización (ISO por las siglas en inglés) (véase el Cuadro 4.7).

Cuadro 4.7. Educación y formación profesional superior en Alemania

En **Austria**, todos los programas profesionales de grado y maestría son acreditados y evaluados por el Consejo de universidades de ciencias aplicadas (*Fachhochschulrat*). Se trata de programas modulares, y cada módulo prevé las competencias que los estudiantes deben obtener al final del curso. Cada institución puede desarrollar el plan de estudios de los programas que oferta, pero cada programa de estar acreditado y el plan aprobado, como parte del procedimiento de acreditación. De la misma manera, cada institución puede fijar sus propios procedimientos para los exámenes, pero deben ser aprobados mediante la acreditación. Por regla general, los estudiantes realizan los exámenes tras haber completado el módulo en cuestión, para comprobar si han adquirido las competencias previstas. Los docentes son quienes redactan los exámenes, en función del plan de estudios. Al final de

Cuadro 4.7. **Educación y formación profesional superior en Alemania** (cont.)

la formación, los estudiantes preparan una memoria y realizan una prueba oral. Los miembros del tribunal de examen deben ser aprobados mediante el proceso de acreditación.

Una **norma internacional sobre exámenes** (*International Standard in Examinations*) (ISO/IEC 17024) tiene como objetivo establecer reglas claras acerca de la integridad, la imparcialidad y la credibilidad de los sistemas de examen que se emplean para las certificaciones profesionales. Trata cuestiones como la coherencia y la transparencia de los criterios de examen, la imparcialidad de los examinadores y la prevención de conflictos de interés. Aunque en los **Estados Unidos** no existe un procedimiento de acreditación capaz de abarcar todos los exámenes, el Instituto estadounidense de normas nacionales (*American National Standards Institute [ANSI]*) desempeña un papel importante. El propósito de la acreditación por parte del ANSI de un organismo examinador y de un examen es mejorar la integridad y la confianza en el proceso de certificación, de acuerdo con las normas de la ISO (ISO/IEC, 2012). El ANSI publica los criterios y procedimientos de acreditación junto con los resultados de la evaluación. Por regla general, una evaluación supone inspeccionar los documentos escritos así como una visita in-situ para revisar la práctica de exámenes y el proceso organizativo. Las organizaciones certificadas deben someterse a una nueva evaluación unos 12 meses después de la evaluación inicial. Al final de cada periodo de evaluación, el ANSI formula recomendaciones a los organismos certificados que deben ser implementadas para obtener o mantener la certificación.

Fuente: FH Council (2010), Guidelines of the Fachhochschule Council for the Accreditation of Bachelor's, Master's and Diploma Degree Programmes, www.fhr.ac.at/fhr_inhalt_en/00_documents/AR_08102010_Version1.1.-en.pdf; ISO (2012), New and Improved ISO/IEC 17024 Standard for Personnel Certification Programmes, Organización Internacional de Normalización, www.iso.org/iso/home/news_index/news_archive/news.htm?refId=Ref1625, consultado el 28 de marzo de 2013; ANSI (2012), Policies and Procedures, American National Standards Institute, www.ansica.org, consultado el 3 de septiembre de 2012.

En Alemania, las titulaciones profesionales avanzadas reguladas a nivel federal se basan en las normas federales de evaluación, mientras que las titulaciones reguladas por las cámaras se apoyan en las reglas definidas por las cámaras locales (véase el Cuadro 1.2). En algunos países, y de cara a ciertas titulaciones, el cumplimiento de las normas definidas por entidades externas es voluntario (por ejemplo, las certificaciones en los Estados Unidos); otras veces es obligatorio (por ejemplo, los exámenes profesionales en Alemania o en Suiza, o los programas de las *Fachhochschule* en Austria).

En Alemania, donde las cámaras locales determinan los métodos de evaluación de los exámenes profesionales regulados por las mismas, el análisis de la OCDE promovió el establecimiento de un marco nacional con normas

claras para todos los procedimientos de examen, a fin de garantizar métodos de evaluación claros, justos y coherentes (Fazekas y Field, 2013b).

De manera general, los actores sociales deberían asimismo participar en el diseño de marcos de evaluación y en las evaluaciones, en parte a causa de su experiencia, pero también para garantizar su confianza en las titulaciones como pruebas exigentes de competencias, lo cual es particularmente importante a fin de compensar el riesgo de que los estudiantes y los proveedores de formación se inclinen a favor de evaluaciones que minimicen los índices de suspenso.

Nota

1. En ausencia de información acerca del valor de los diferentes programas (lo que constituye un problema frecuente, como se verá más adelante) no es posible tomar decisiones adecuadas, y es fácil que los particulares opten (y paguen) por titulaciones con poco rendimiento en el mercado laboral (por ejemplo, un estudio acerca de los diplomas de contable en los Estados Unidos (Sweeney y Bame-Andred, s.f.) reveló que solo una de cada tres certificaciones en contabilidad había aportado valor añadido en términos de mejora del salario).

Referencias

- Allais, S. (2009), "Learning from the first qualifications frameworks", *Documento de trabajo sobre empleo N° 45*, Organización Internacional del Trabajo, www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/publication/wcm_041902.pdf.
- ANSI (2012), *Policies and Procedures*, American National Standards Institute, www.ansica.org, consultado el 3 de septiembre de 2012.
- CAEL (2010), *Fueling the Race to Post-secondary Success: A 48-institution Study of Prior Learning Assessment and Adult Student Outcomes*, Council for Adult and Experiential Learning, Washington, DC.
- CEDEFOP (2013), "The role of qualifications in governing occupations and professions", *Documento de trabajo N° 20*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6120_en.pdf.
- Department of Business Industry and Skills (2014), *Getting the Job Done: the Government's Reform Plan for Vocational Qualifications*, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/286749/bis-14-577-vocational-qualification-reform-plan.pdf.
- DHET (2013), *White Paper for Post-School Education and Training*, Departamento de Educación y Formación Superior, Pretoria, República de Sudáfrica.
- EVA (2010), *Validation of Prior Learning within Adult Education in Denmark. Status Report Regarding Act N° 556, 6 de junio de 2007*, Danmarks Evalueringsinstitut <https://english.eva.dk/publications/validation-of-prior-learning-within-adult-education-in-denmark/download>.
- Fazekas, M. y S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Fazekas, M. y S. Field (2013b), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en>.

- FH Council (2010), *Guidelines of the Fachhochschule Council for the Accreditation of Bachelor's, Master's and Diploma Degree Programmes*, www.fhr.ac.at/fhr_inhalt_en/00_documents/AR_08102010_Version1.1.-en.pdf.
- Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.
- ISO (2012), *New and Improved ISO/IEC 17024 Standard for Personnel Certification Programmes*, www.iso.org/iso/home/news_index/news_archive/news.htm?refid=Ref1625, Organización Internacional de Normalización, consultada el 28 de marzo de 2013.
- Kis, V. y E. Park (2012), *A Skills beyond School Review of Korea*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179806-en>.
- Kleiner, M. (2006), *Licensing Occupations. Ensuring Quality or Restricting Competition?*, W. E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, Michigan.
- Kleiner, M. M., y A.B. Krueger (2008), "The prevalence and effects of occupational licensing", Documento de trabajo de la NBER, N° 14308, septiembre de 2008, National Bureau of Economic Research, Estados Unidos, www.nber.org/papers/w14308.pdf.
- Kuczera, M. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.
- Learning and Skills Improvement Service (2013), *It's about Work: Excellent Adult Vocational Teaching and Learning. The summary report of the Commission on Adult Vocational Teaching and Learning*, Learning and Skills Improvement Service, <http://repository.excellencegateway.org.uk/fedora/objects/eg:5937/datastreams/DOC/content>.
- Musset P. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Romania*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf.
- Musset, P., M. Kuczera y S. Field (2014), *A Skills beyond School Review of Israel*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en>.
- Musset, P. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Flanders*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnFlanders.pdf.
- Musset P. y R. Castañeda (2013), *A Skills Beyond School Commentary of Iceland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnIceland.pdf>.
- Musset, P. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of England*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203594-en>.
- OECD (2011), *Preparándose para trabajar*, Fundació Barcelona FP, Barcelona, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118478-es>.
- Richard, D. (2012), *The Richard Review of Apprenticeships*, School for Startups, London, www.schoolforstartups.co.uk/richard-review/richard-review-full.pdf.
- Sweeney, J. y C. Bame-Aldred (s.f.), *Signaling in the Accountant Labor Market*, http://gbbwebnew.business.umt.edu/Portals/0/Libraries/seminar_series/f05-signaling_in_the_accountant_labor_market.doc, consultado el 27 de marzo de 2013.

UKCES (2013a), *OECD Review: Skills beyond School. Background Report for England*. Documento de información, febrero de 2013, UK Commission for Employment and Skills, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/305327/briefing-paper-oecd-report-england_skills_beyond-schools.pdf.

UKCES (2013b), *Review of Adult Vocational Qualifications in England: Led by Nigel Whitehead*, UK Commission for Employment and Skills, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/303906/review-of-adult-vocational-qualifications-in-england-final.pdf
<http://www.ukces.org.uk/assets/ukces/docs/publications/review-of-adult-vocational-qualifications-in-england-final.pdf>.

Capítulo 5

Itinerarios más claros para los estudiantes

La educación y formación profesional superior representa una encrucijada en la carrera profesional, pues conduce a diversas pistas y oportunidades de aprendizaje complementario. Es necesario que esta intersección cuente con caminos e indicaciones claros. En este capítulo se estudian las diferentes vías de acceso y las salidas de los programas profesionales postsecundarios y la manera en que están señaladas. En él se pone de relieve la necesidad de proponer titulaciones profesionales de nivel superior a los graduados del sistema de formación profesional inicial, lo que les aportaría una estructura de carrera capaz de reforzar y mejorar la vía inicial. Se necesitan modalidades de estudio más flexibles para los estudiantes adultos. Es fundamental realizar esfuerzos sistemáticos para facilitar la transición de la formación profesional a la educación académica superior. La estructura en su conjunto necesita el apoyo de un servicio de orientación profesional de gran calidad.

Vías de acceso 1: titulaciones superiores para los graduados del bachillerato

En países donde los sistemas de bachillerato profesional son sólidos, los programas profesionales postsecundarios desempeñan un papel clave en la oferta de titulaciones que amplíen o profundicen la formación profesional inicial. En esta sección se sostiene que esta estructura necesita apoyo y, en muchos países, un desarrollo activo. También son necesarias vías eficaces de acceso a los programas profesionales para los graduados del bachillerato general.

Problemas y desafíos: tanto las necesidades del mercado laboral como la demanda de los estudiantes indican que deben crearse titulaciones de nivel superior

Los graduados de programas de bachillerato profesional necesitan oportunidades de aprendizaje complementario

En el pasado, algunas personas pensaban que la formación profesional inicial proporcionaría todas las competencias necesarias para desempeñar un trabajo durante toda la vida. Incluso entonces esta suposición era infundada, pero actualmente ha quedado completamente obsoleta, a medida que el progreso técnico sigue avanzando y transformando la demanda de competencias de nivel superior. Aún así, en muchos países, las posibilidades para que los graduados de programas de bachillerato profesional puedan profundizar y actualizar sus competencias siguen siendo escasas. Es una situación preocupante, ante todo porque la falta de oportunidades disuade a los jóvenes de seguir una vía profesional inicial, a veces a favor de otros itinerarios menos adaptados.

Numerosos graduados de programas generales de educación secundaria superior necesitan formación profesional

Algunos países disponen de pocos programas profesionales en el nivel del bachillerato; cuentan con programas escolares de amplio alcance y posponen los programas profesionales específicos al nivel postsecundario. Bajo estas circunstancias, la transición a los programas postsecundarios representa el momento crítico en que los jóvenes eligen por primera vez una vía profesional.

Recomendación: ofertar programas que mejoren las competencias de los graduados del bachillerato profesional

Con el fin de satisfacer las necesidades del mercado laboral, así como las expectativas de los estudiantes, garantizar que los graduados de los programas de bachillerato profesional tengan la oportunidad de proseguir los estudios mediante titulaciones profesionales y académicas de nivel superior.

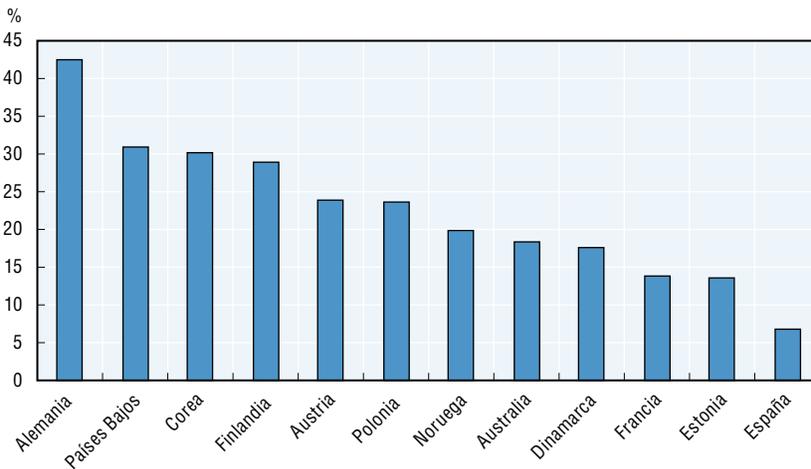
Explicación y enfoques nacionales: elaborar itinerarios de transición

Algunos programas apuntan a profundizar y desarrollar las competencias de los graduados de la formación profesional

Muchos países han intentado reproducir los sistemas duales de aprendizaje que alternan la formación en empresa con la educación en la escuela. En ocasiones, estas tentativas han fracasado, a causa de una atención insuficiente al contexto institucional, incluidos los demás programas de formación para estudiantes cualificados en los países que cuentan con estos sistemas duales. Estos programas pueden permitir obtener competencias técnicas especializadas, o competencias que complementan una formación profesional inicial, como la capacidad de formar a otras personas, o el empleo de competencias ocupacionales en una pequeña empresa. Estos itinerarios profesionales y de aprendizaje ayudan a profesionalizar la ocupación inicial mediante el establecimiento de una estructura de carrera y de caminos para avanzar en la profesión. Por consiguiente, desempeñan un papel fundamental de apoyo al sistema de formación de aprendices, al proporcionar una vía de ascensión profesional para los aprendices titulados, así como una formación profesional para los tutores de formación dentro de la empresa. En el Cuadro 1.3 del Capítulo 1 se describen las opciones disponibles en Alemania. En algunos países, como Alemania, Corea y los Países Bajos, al menos un tercio de los estudiantes de la formación profesional superior provienen del bachillerato profesional (véase el Gráfico 5.1).

Gráfico 5.1. La transición de la educación secundaria superior a programas profesionales

Porcentaje de estudiantes de programas de formación profesional de ciclo corto de entre 16 y 65 años cuya titulación más alta es un programa de bachillerato profesional



* Para la definición y la explicación véase el Cuadro 1.4.

Notas: Los programas de bachillerato profesional incluyen programas clasificados en los niveles 3C (largos), 3B y 3A de la CINE, y definidos por los países como de orientación profesional.

Fuente: Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) (2012).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098592>

Las competencias directivas son importantes

Junto con las competencias técnicas asociadas a trabajos específicos, las personas que dirigen a otras en estas profesiones deben contar con competencias de supervisión. Algunos países carecen de formaciones para los supervisores de los aprendices (véanse por ejemplo las recomendaciones de la OCDE para Noruega en Kuczera et al. (2008)). En otros, la formación para directivos de nivel medio está poco desarrollada. Según estimaciones de un reciente estudio encargado por el gobierno del Reino Unido, las empresas británicas pierden más de 19 mil millones de libras esterlinas al año a causa de una gestión ineficaz y, en 2012, cerca de tres cuartas partes de las organizaciones en Inglaterra declararon carecer de las competencias de gestión y liderazgo necesarias. El 43% de los directivos del Reino Unido calificaron a su superior inmediato de ineficaz (solo uno de cada cinco resultó cualificado [BIS, 2012]). En el Cuadro 5.1 se proporcionan dos ejemplos de formación directiva.

Cuadro 5.1. Competencias directivas

En **Rumanía**, las escuelas de formación de encargados de obra proponen programas diseñados para capacitar a los técnicos con experiencia para asumir funciones directivas en su lugar de trabajo, proporcionarles las competencias necesarias para supervisar a los estudiantes durante los periodos de prácticas, impartir materias profesionales en las escuelas y actualizar sus competencias técnicas. Estas formaciones presentan muchos elementos en común con los exámenes profesionales de otros países. En Rumanía, así como en algunos otros países de la OCDE, se suele requerir este tipo de titulación para ser trabajador autónomo y/o crear una empresa. Las escuelas de formación de encargados de obra son capaces de ofrecer sus propios programas en función de las necesidades de las empresas locales. En algunos casos, los programas pueden centrarse más en proporcionar a los futuros encargados de obra las competencias necesarias para dirigir un equipo; en otros, desarrollan las competencias pedagógicas requeridas para gestionar la formación práctica de estudiantes.

En **Islandia**, los aprendices graduados, al cabo de un cierto periodo de trabajo (un año en la mayoría de los ámbitos), pueden aprender a dirigir su propio negocio, gracias al examen de maestro artesano; en 2010, 566 estudiantes se inscribieron en este examen (Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, 2012). Estos programas se imparten mayoritariamente en los centros de bachillerato, pero también en dos universidades. Los cursos son generalmente nocturnos y comprenden materias generales, de gestión y cuestiones profesionales teóricas y prácticas.

Fuente: Musset, P. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Romania*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf; Musset, P. y R. Castañeda Valle (2013), *A Skills beyond School Commentary on Iceland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnIceland.pdf.

Los graduados de programas de formación profesional inicial a menudo también acceden a programas terciarios más académicos

En los Países Bajos, aproximadamente la mitad de los graduados de las ramas superiores de la formación profesional inicial (MBO 4) prosiguen sus estudios en programas de grado profesional en las *Hogescholen* (Fazekas y Litjens, 2014). En Alemania, el acceso a la universidad para los estudiantes que carecen de la titulación generalmente requerida mejoró sustancialmente en 2009. Suiza ha abierto *Fachhochschulen* para graduados del sistema dual de aprendizaje mediante la creación de un examen profesional específico de admisión (*Berufsmaturität*), que debe efectuarse en paralelo a un programa de aprendizaje, y que da acceso a la educación terciaria: aproximadamente el 12% de los aprendices graduados obtienen el *Berufsmaturität* y representan la mitad de los estudiantes de las *Fachhochschulen* (Fazekas y Fueled, 2013a). (El acceso a las *Fachhochschulen* también es posible mediante el reconocimiento del aprendizaje previo). Austria introdujo un examen similar (*Lehre mit Matura*) en 2008 (Musset et al., 2013). En Corea, a pesar de que los centros de formación profesional de educación secundaria están concebidos para dar paso directamente al mercado de trabajo, de hecho, aproximadamente tres cuartas partes de sus graduados integran inmediatamente la educación terciaria (Kuczera, Kis y Wurzburg, 2009).

Junto con la puesta en práctica de estas opciones, es necesario adoptar medidas que ayuden a los estudiantes a sacar el mayor provecho de ellas. Así, los programas de bachillerato profesional deben diseñarse no solo para permitir el acceso al mercado laboral, sino también para preparar a los estudiantes para continuar estudiando, mediante la integración en estos programas de una gama suficientemente amplia de competencias de estudio, incluidas las competencias básicas, cuestión puesta de relieve en OCDE (2011).

La educación y formación profesional superior en ocasiones representa una primera experiencia de preparación al trabajo

Los jóvenes que se gradúan en el bachillerato no están preparados para ningún trabajo en concreto, y por ello pueden necesitar una formación complementaria para obtener buenos empleos, incluso si no aspiran a adquirir titulaciones universitarias. Esta transición es especialmente crítica en países como los Estados Unidos, donde existe poca preparación profesional en el nivel del bachillerato. Esta situación se reflejó en la petición del presidente Obama, en su discurso sobre el estado de la Unión de 2009, de que todos los jóvenes ciudadanos de los Estados Unidos pudieran realizar, al término de sus estudios secundarios, al menos un año de educación superior o de formación profesional. En los Estados Unidos existe un gran número de iniciativas que apuntan a mejorar esta etapa de transición, con el objetivo de estimular el acceso a la educación postsecundaria y, como resultado, reducir el riesgo de abandono al fin de la etapa secundaria. Un enfoque muy frecuente para facilitar este pasaje

es realizar algunos módulos de un programa postsecundario mientras aún se realizan estudios secundarios. Este sistema está actualmente siendo probado en Escocia (Kuczera, 2013). En el Cuadro 5.2 se compara el enfoque de los Estados Unidos con los institutos profesionales en Austria, los cuales, de manera muy diferente, también pretenden apoyar la transición al nivel postsecundario mediante una integración de los niveles de la educación secundaria superior y postsecundario en un único programa y una única titulación.

Cuadro 5.2. Enfoques diferentes de la transición al nivel postsecundario: los Estados Unidos y Austria

En los **Estados Unidos**, los datos existentes demuestran que las notas en la educación secundaria influyen de manera importante en los resultados ulteriores en la educación superior. También se destaca una serie de programas de secundaria centrados en la preparación para la educación postsecundaria, que no tienen equivalente en los demás países de la OCDE. Se trata de programas de créditos duales (*dual credit programmes*), que permiten obtener créditos simultáneamente en el nivel secundario y postsecundario y de programas de ubicación avanzada (*advanced placement programmes*), que proponen planes de estudios y exámenes de nivel postsecundario a los estudiantes de secundaria, entre otros programas. Por ejemplo, la graduación acelerada (*accelerated completion*) es una iniciativa a nivel nacional que cuenta con el apoyo del fondo federal Perkins y que permite a los estudiantes obtener créditos postsecundarios mientras cursan estudios secundarios. Al exponer a los estudiantes al nivel de trabajo y a la cultura universitarios, estos se familiarizan y se preparan para las expectativas académicas de la educación superior. En 2001, el 15% de los estudiantes de secundaria de Florida había obtenido créditos superiores.

En **Austria**, el 27% de los estudiantes de bachillerato se matriculan en un instituto profesional (*Berufsbildende höhere Schule*) donde, al cabo de cinco años, pueden obtener un diploma profesional o el *Reifeprüfung*, que da acceso a la universidad. Después de varios años de experiencia profesional, los graduados de institutos profesionales técnicos y agrícolas obtienen el título de “Ingeniero”. Los institutos profesionales, también accesibles para graduados de otros programas de bachillerato, representan cada vez más una vía de acceso importante para la educación terciaria: uno de cada cuatro estudiantes universitarios y prácticamente uno de cada dos estudiantes de las *Fachhochschulen* han obtenido el diploma de un instituto profesional.

Dado que estos programas de cinco años de duración incluyen tanto un componente de bachillerato como uno postsecundario, los graduados de los institutos profesionales de Austria están clasificados en el nivel 4A de la CINE. Cerca del 20% de la cohorte obtiene un diploma de este nivel, lo que

Cuadro 5.2. Enfoques diferentes de la transición al nivel postsecundario: los Estados Unidos y Austria (cont.)

representa la mayor proporción de la OCDE, después de la República Checa (26%). Esta situación refleja el hecho de que los programas de los institutos profesionales que combinan los niveles de bachillerato y postsecundario, cuentan con pocos equivalentes internacionales.

Fuente: Kuczera, M. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>; Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.

Vías de acceso 2: oferta para adultos

Existen dos razones principales por las cuales las instituciones de aprendizaje postsecundario en ocasiones no tienen en cuenta a los adultos. Por una parte, durante muchos años, el número de jóvenes en los países de la OCDE que realizaba formaciones postsecundarias era ilimitado, lo que proporcionaba una base clientelar fiable a los proveedores de formación, que por tanto no tenían que preocuparse por los adultos. En segundo lugar, los adultos presentan necesidades de aprendizaje más complejas, lo cual se suma a las motivaciones (al menos desde el punto de vista del proveedor) para simplificarse la tarea y concentrarse en los jóvenes graduados de la escuela. En esta sección se examina la evolución que está experimentando este panorama, por razones demográficas entre otras, y se sostiene que la formación profesional debe actualmente mejorar su oferta.

Problemas y desafíos: una respuesta irregular ante las necesidades de los adultos

Los adultos tienen necesidades muy diferentes de las de los jóvenes graduados de la escuela

Los jóvenes son cada vez menos numerosos en muchos países de la OCDE (con la excepción notoria de los Estados Unidos), de manera que la importancia relativa de la formación de adultos con respecto a las competencias de la mano de obra aumenta. Por lo tanto, es necesario prestar una mayor atención desde el punto de vista político a las necesidades de los adultos, mientras que los proveedores deben replantearse su enfoque ante el cambio de perfil de sus estudiantes. Muchos adultos aprovechan los programas profesionales para profundizar sus competencias técnicas, reorientar su carrera o reinserirse en el mundo laboral después de un periodo dedicado a las responsabilidades domésticas. Los rápidos cambios económicos y tecnológicos implican que algunos trabajadores necesitan mejorar sus competencias para mantenerse al nivel de las nuevas exigencias, mientras que otros deben adquirir competencias completamente nuevas.

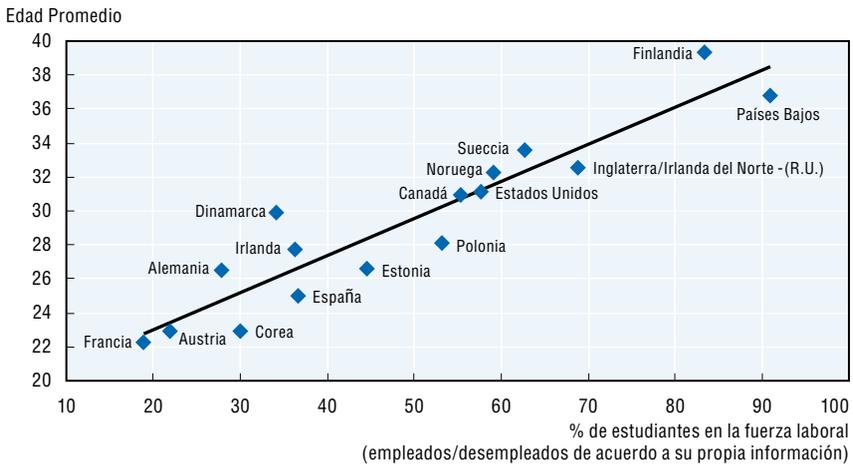
Los adultos a menudo necesitan conciliar su dedicación a una formación complementaria con las exigencias de sus trabajos y vidas domésticas. Pueden desear estudiar a tiempo parcial o a un ritmo flexible; su hogar y/o lugar de trabajo pueden estar lejos del centro de estudios, por lo que las opciones de aprendizaje a distancia pueden ser atractivas; puede que ya posean competencias y experiencias pertinentes, lo que hace que algunas partes del programa resulten innecesarias. Estas exigencias son muy diferentes de las de los jóvenes recién graduados en el bachillerato.

Los sistemas nacionales involucran a los estudiantes adultos en diverso grado

En el Gráfico 5.2 se muestra cómo los sistemas nacionales se encuentran situados los unos respecto de los otros. En algunos casos, como en los de Austria y Corea, los estudiantes suelen ser jóvenes y pocos se describen a sí mismos como parte de la población activa. Son en su mayor parte estudiantes a tiempo completo, por ejemplo en los institutos profesionales austriacos o en las facultades de primer grado coreanas (*vocational* y *junior colleges*, respectivamente). En otros países, los estudiantes tienen en su mayoría en torno a 30 años. En los Estados Unidos, la mayoría de estudiantes de los centros comunitarios de enseñanza superior (*community colleges*) son adultos que estudian a tiempo parcial (Kuczera y Field, 2013). En Austria, Alemania y Suiza, los exámenes profesionales impulsados por la industria son útiles para los adultos con algunos años de experiencia profesional pertinente (Musset et al., 2013; Fazekas y Field, 2013a, 2013b).

Gráfico 5.2. Los estudiantes mayores tienden a formar parte de la población activa

Media de edad de los estudiantes de entre 16 y 65 años en la formación profesional¹



1. Para la definición y la explicación, véase el Cuadro 1.4.
Fuente: Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) (2012).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933098459>

Los obstáculos institucionales y financieros pueden dificultar el aprendizaje de los adultos

Desarrollar un sistema de formación profesional adecuado para los adultos no es fácil. Para los centros, acostumbrados a proponer clases diurnas durante la semana para estudiantes a tiempo completo, puede resultar difícil plantearse un cambio, especialmente porque implicaría que los docentes deberían trabajar por las noches y los fines de semana. Fragmentar los programas en módulos diferenciados para permitir exoneraciones de clases y ritmos de estudio diferentes también puede ser complicado. El reconocimiento del aprendizaje previo implica nuevos métodos de evaluación así como la concesión de convalidaciones que no están previstas y, como se ha visto en el Capítulo 4, su proceso de implementación ha sido gradual.

Recomendación: garantizar una oferta flexible adecuada para adultos

Para responder a las necesidades de los estudiantes adultos, garantizar modalidades de estudio flexibles, incluyendo fórmulas a tiempo parcial y modulares, el aprendizaje a distancia y el enfoque basado en las competencias.

Explicación y medidas nacionales: modelos de oferta alternativos

Los proveedores de formación pueden aportar respuestas

Se pueden satisfacer las necesidades de los adultos de diversas maneras:

- Instituciones independientes de aprendizaje para adultos pueden ofertar las mismas titulaciones que las destinadas a los jóvenes. En **Dinamarca**, un sistema paralelo independiente de educación de adultos permite acceder a las titulaciones postsecundarias en niveles correspondientes a los del sistema de educación ordinario. Más de un 40% de adultos participa en formaciones formales y/o no formales cada año (OCDE, 2012a).
- Por toda **Bélgica (Flandes)**, centros de educación de adultos proponen programas de educación de segunda oportunidad y de competencias básicas y programas profesionales de bachillerato y de nivel postsecundario. Para facilitar la participación de adultos que trabajan se han realizado esfuerzos para flexibilizar los programas (especialmente los grados asociados (*associate degrees*)) mediante una oferta modular (Departamento flamenco de Educación y Formación, 2013).
- En **Islandia** se ha adoptado un enfoque diseñado para responder a las necesidades de una población geográficamente dispersa. Doce centros regionales de aprendizaje a lo largo de toda la vida proponen aprendizaje a distancia y programas de aprendizaje descentralizado en todos los niveles educativos, incluida la formación para profesiones reguladas; el reconocimiento del aprendizaje previo se realiza mediante evaluaciones formales y no formales (véase también el Cuadro 4.5). Los centros colaboran con las empresas para identificar las necesidades de formación y ofrecer orientación profesional (Musset y Castañeda, 2013).

Es asimismo importante hacer hincapié en los enfoques basados en las competencias

Los enfoques basados en las competencias, tal como se ha visto en el Capítulo 4, tienen un papel particular a la hora de satisfacer las necesidades de los adultos con experiencia profesional. El reconocimiento del aprendizaje previo estimula el retorno a la formación mediante la certificación de las competencias pertinentes y exoneraciones de cursos vinculadas. Por lo tanto, es importante que los proveedores de formación propongan el reconocimiento del aprendizaje previo como parte de los servicios ofrecidos a los adultos. Los exámenes profesionales también desempeñan un papel importante, en parte porque son una manera de reconocer el aprendizaje previo, pero también porque los requisitos de los cursos preparatorios suelen ser muy flexibles, lo que permite que los estudiantes preparen los exámenes a su propio ritmo y de la manera que más les convenga. Se trata de un método muy adecuado a las necesidades de los adultos.

En ocasiones es necesario reformar el modelo de financiación para garantizar el apoyo al estudio a tiempo parcial

Los mecanismos de financiación pueden necesitar una reforma, puesto que en ocasiones se parte del principio según el cual los estudiantes a tiempo parcial tienen un empleo y, por lo tanto, necesitan menos apoyo financiero (véase el Cuadro 5.3).

Cuadro 5.3. Reformar el sistema de financiación para apoyar la oferta de formación a tiempo parcial para adultos en los Países Bajos

En los Países Bajos, las instituciones públicas están legalmente obligadas a proponer únicamente programas educativos completos, de manera que no pueden otorgar créditos por módulos individuales que conformen los elementos de un programa a tiempo parcial. El número de estudiantes a tiempo parcial en la educación pública es reducido y continúa disminuyendo, habiendo pasado desde aproximadamente el 20% de la población estudiantil total en programas profesionales en 2005 hasta menos del 15% en 2011. Son numerosos los adultos que están en condiciones de asumir los costes de matrícula (o que están libres de pago) y por lo tanto tienden a elegir el sector privado, donde los cursos son modulares y el ritmo de estudio, más flexible.

Como resultado, se ha generado una oferta de mercado de dos niveles. Los costes de matrícula en las instituciones públicas están subvencionados y fijados en un máximo de aproximadamente 1.800 euros por año para 2013-2014. En el sector privado no subvencionado, las tasas de matrícula suelen ser dos o tres veces más altas para programas comparables. Este mercado de dos niveles presenta problemas en términos de equidad (entre los estudiantes subvencionados y los no subvencionados) y de eficiencia

Cuadro 5.3. **Reformar el sistema de financiación para apoyar la oferta de formación a tiempo parcial para adultos en los Países Bajos** (cont.)

(con mayores incentivos de participación para los estudiantes subvencionados, lo que puede influir en la composición de la oferta). Así, puede producirse una laguna en la oferta para adultos que desean participar y que podrían beneficiarse de la ayuda financiera, pero que necesitan un modelo a tiempo parcial.

En reconocimiento de estas dificultades, el gobierno ha propuesto la concesión de préstamos financiados con fondos públicos para adultos que deseen retomar los estudios, así como un sistema que permite que ciertos grupos destinatarios reciban un bono para cursar determinados programas profesionales postsecundarios, incluida la formación a tiempo parcial en el sector privado. Según una simulación llevada a cabo, los bonos contribuirían a aumentar del 6 al 11% la participación de los adultos en la educación. La implementación y el contenido del sistema de bonos todavía no han sido determinados.

Fuente: Fazekas, M. e I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/A-Skills-Beyond-School-Review-of-the-Netherlands.pdf>.

La transición de la formación profesional a la educación académica y superior

Si bien numerosos graduados de programas profesionales quieren acceder a programas académicos, frecuentemente se enfrentan a dificultades para obtener exoneraciones de cursos mediante el reconocimiento de sus titulaciones profesionales. En esta sección se defiende la necesidad de adoptar medidas sistemáticas para facilitar estas transiciones, concretamente mediante una mayor transparencia de los contenidos de los cursos, la coordinación de acuerdos de articulación interinstitucionales y la garantía de que los resultados de la educación y formación profesional superior sean tan transparentes como resulte posible.

Problemas y desafíos: obstáculos para la transición

El reconocimiento de la educación y formación profesional superior puede ser inadecuado

A menudo, los graduados de programas de formación profesional postsecundaria desean proseguir sus estudios mediante programas de educación superior relacionados. En estos casos, los resultados del aprendizaje de su titulación profesional deberían idealmente ser reconocidos mediante el acceso a ciertos cursos y exoneraciones de materias, por ejemplo, cuando los titulares de un título básico (*foundation degree*) o de un grado asociado (*associate degree*) acceden directamente al segundo o tercer año de un programa de grado. Sin

embargo, a menudo se denuncia la existencia de obstáculos. Frecuentemente, el problema es la falta de transparencia en cuanto a la articulación de los diferentes programas entre sí, pero también puede tratarse de incentivos inadecuados para que las instituciones superiores ofrezcan exoneraciones de cursos. Otro factor es la fragmentación del sistema de gobernanza, como se ha visto en el Capítulo 2, con diferentes ramas del gobierno a cargo de la gestión de los diferentes sectores educativos, y la relativa independencia de las instituciones postsecundarias. Como consecuencia se puede generar una falta de eficiencia en múltiples sentidos: para los estudiantes, que deben repetir materias; para los gobiernos, que pueden tener que asumir el coste de estas repeticiones; y para las instituciones, que deben llevar a cabo complejas negociaciones para establecer acuerdos de articulación entre las titulaciones para cada programa y centro.

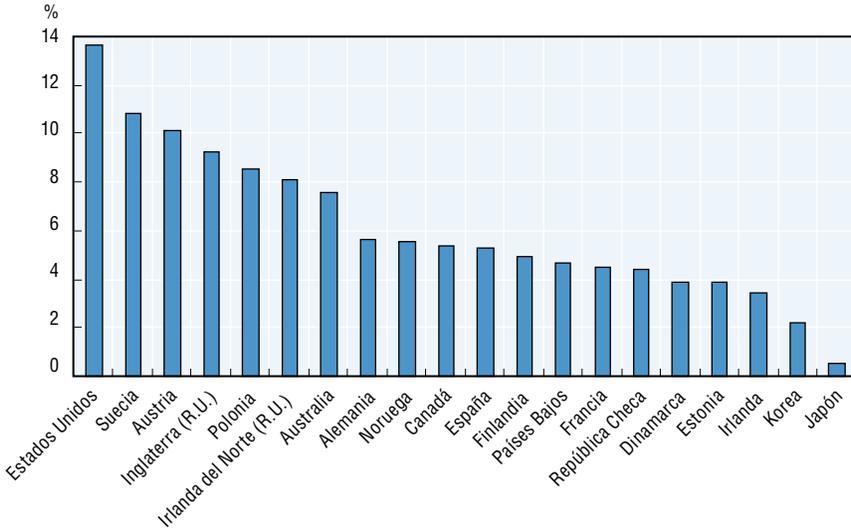
En Austria, los graduados de los institutos profesionales pueden en principio acceder directamente al segundo o tercer trimestre de un grado relacionado (Prokopp y Luomi-Messerer, 2009), pero tales transiciones dependen de acuerdos individuales entre instituciones, que a veces son inexistentes. Ante dicha situación, muchos institutos profesionales han establecido vínculos con instituciones académicas postsecundarias de fuera de Austria, que permiten a sus graduados obtener un título de grado en tan solo un año suplementario, lo que representa una vía mucho más rápida que cualquier otra opción disponible en Austria (Musset et al., 2013). En Alemania, las instituciones profesionales postsecundarias (*Fachschulen*) aplican las normas establecidas por las autoridades provinciales (*Länder*) que garantizan la equivalencia de los programas a nivel provincial, pero la transición a los programas académicos sigue siendo un reto (véase Fazekas y Field, 2013b; Hippach-Schneider et al., 2012). En Israel, los graduados de los programas de ingeniería práctica encuentran dificultades a la hora de obtener exoneraciones de cursos en los programas de grado universitarios (Musset, Kuczera y Field, 2014).

La transición a programas de nivel superior es frecuente en algunos países

Más de uno de cada diez graduados de programas profesionales de ciclo corto en Austria, Suecia y los Estados Unidos realizan estudios terciarios en algún momento (véase el Gráfico 5.3). Sin embargo, a veces las personas que han seguido una formación profesional ven poco interés en obtener una titulación académica más avanzada. En los Estados Unidos, por ejemplo, el índice de transferencia al nivel de grado universitario de aquellos que disponen de un grado asociado específicamente profesional es menor que el de los titulares de un grado asociado de tipo académico. Cinco años después de la graduación, el 11% de los titulares de un grado asociado específicamente profesional estaba realizando un itinerario de transición a un grado universitario, frente al 16% de los titulares de un grado asociado académico (Alfonso et al., 2004). Las transferencias desde, o hacia, programas certificados (*certificates*) también son frecuentes, dado que el

19% de los titulares de un certificado posee también un grado asociado, y el 12%, un título de grado universitario. El certificado suele preceder a la titulación de nivel de grado universitario (Carnevale, Rose y Hanson, 2012).

Gráfico 5.3. Transición a la educación terciaria
Porcentaje de graduados de programas profesionales de ciclo corto de entre 16 y 65 años que realizan estudios de nivel terciario (5A o 5B)



Nota: *Para la definición y la explicación véase el Cuadro 1.4.

Fuente: Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) (2012).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933098611>

Recomendación: marcos de articulación apoyados por medidas de transparencia y calidad

Crear marcos de articulación que faciliten la transición de los programas profesionales a los programas académicos de nivel terciario. Fortalecer estos marcos con medidas que garanticen la transparencia y la calidad en los resultados del aprendizaje de la educación y formación profesional superior.

Explicación y enfoques nacionales: transparencia, coordinación y garantía de la calidad

Los países de la OCDE aplican diversas políticas para facilitar las transiciones

Como respuesta a las dificultades de articulación entre programas, los países están poniendo en práctica tres tipos fundamentales de políticas: en primer lugar, medidas que garanticen que los graduados de programas

profesionales tienen las competencias necesarias para acceder a los programas de nivel superior, y que pueden acreditarlo; en segundo, medidas para mejorar la transparencia de los contenidos de los cursos a fin de poder identificar rápidamente los solapamientos y resolverlos mediante exoneraciones de cursos; y en tercer lugar, mecanismos de coordinación para simplificar y facilitar la articulación.

Las instituciones destinatarias deben tener sólidas garantías de los resultados del aprendizaje

La transparencia en los resultados del aprendizaje es difícil de materializar, especialmente cuando las instituciones postsecundarias gozan de libertad para diseñar sus propios programas. Desde el punto de vista de la institución que concede el acceso o negocia las exoneraciones de cursos, es necesario que no haya ninguna duda, no solo acerca de que la materia ha sido efectivamente cursada, sino también que ha sido correctamente impartida. Esta exigencia implica claridad acerca del contenido de los cursos y credibilidad de los procedimientos de evaluación, así como la necesidad de pruebas que muestren que los estudiantes potenciales poseen la capacidad de aprender en un medio académico, incluidas las competencias generales de alto nivel. Frecuentemente esto significa que la articulación se efectúa mediante acuerdos locales bilaterales, de manera que ambas partes están familiarizadas con los contenidos de los cursos y tienen confianza en los criterios de evaluación, todo ello reforzado por una experiencia práctica con los graduados de determinados programas.

Una descripción clara del contenido de los cursos debería facilitar la articulación

Como se ha visto en el Capítulo 4, la flexibilidad local en los planes de estudios puede ayudar a facilitar la articulación a nivel local. Sin embargo, esto no resuelve las dificultades a la hora de adoptar un enfoque más general para la cuestión, necesario para las personas que deseen realizar sus estudios en otras zonas del país. Una manera de abordar esta dificultad consiste en numerar de manera sistemática los diferentes módulos de los cursos, para garantizar las equivalencias (véase el Cuadro 5.4).

Cuadro 5.4. Numeración de cursos en Florida, Estados Unidos

El marco de articulación de Florida tiene como propósito hacer que los programas profesionales (conocidos bajo el nombre de educación profesional y técnica o programas CTE (por sus siglas en inglés) en los Estados Unidos) sean comparables para las diversas instituciones, así como crear itinerarios entre los títulos y niveles. La equivalencia entre programas se consigue

Cuadro 5.4. Numeración de cursos en Florida, Estados Unidos (cont.)

gracias a la identificación del contenido de los cursos en el seno del Sistema estatal de numeración de cursos (*State Course Numbering System*). Los cursos con idéntico contenido e impartidos por docentes con credenciales similares reciben el mismo número y son considerados equivalentes. Así, las instituciones conceden el mismo número de créditos por cursos análogos, independientemente de quién sea el proveedor. Todas las instituciones públicas deben cumplir las normas y la duración de los programas tal como las define el estado, lo que refuerza la comparabilidad. El Sistema de numeración abarca todas las instituciones públicas, pero solo un número limitado de proveedores privados, de manera que siguen existiendo obstáculos de transición entre los sectores público y privado.

La articulación es funcional si existen mecanismos que garanticen que los estudiantes cumplen con los requisitos de la institución destinataria. Por ello, el estado determina el núcleo de competencias y conocimientos generales (equivalente a 36 horas de educación general), que cada estudiante debe adquirir antes de ser transferido a un programa de grado, y que pueden relacionarse con cursos específicos gracias al Sistema de numeración. Por ejemplo, un grado asociado en ciencias (*Associate in Science degree*) generalmente contiene entre 15 y 24 créditos horarios de educación general transferible. En principio, el Sistema de numeración común también facilita el reconocimiento de las certificaciones industriales obtenidas fuera del sistema formal de educación y formación, pero en la práctica esta vía de acceso ha sido poco transitada.

Fuente: Kuczera, M. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

Marcos sistemáticos de articulación pueden facilitar la transferencia de créditos

Los marcos de articulación son acuerdos que facilitan las transiciones entre instituciones y programas. Pueden incluir un núcleo común del plan de estudios; por ejemplo, las matemáticas en un programa para electricistas; orientación para estudiantes que desean transferir sus créditos; incentivos para que las instituciones establezcan acuerdos de articulación; y recopilación de datos para realizar un seguimiento de las transferencias de créditos. Pueden ser codificados por la legislación, o negociados mediante acuerdos interinstitucionales (Smith, 2010). Los sistemas de gobernanza eficaces, tal y como se ha visto en el Capítulo 2, son una condición previa de los marcos de articulación. Es necesario que exista algún tipo de organismo de dirección o coordinación para negociar y gestionar el marco, y para fomentar que las organizaciones e instituciones independientes colaboren en interés del conjunto del sistema, y de los

estudiantes que lo transitan. A continuación se presentan algunos ejemplos de acuerdos de coordinación:

- En **Canadá**, las políticas de articulación varían desde el proceso sistemático de transferencia de créditos a nivel provincial en Columbia Británica hasta la transferencia de créditos negociada bilateralmente entre instituciones en Ontario (Junor y Usher, 2008).
- En **Francia**, los estudiantes de los institutos universitarios de tecnología (*instituts universitaires de technologie*, IUT) pueden ser admitidos en las grandes escuelas (*grandes écoles*) al término de los dos primeros años de estudio; a continuación, y una vez obtenido el diploma de maestría, pueden acceder a estudios de doctorado en la universidad (EURASHE, 2011; Dunkel y Le Mouillour, 2009).
- En **Noruega**, donde el reconocimiento de créditos entre instituciones es obligatorio desde 1981, entre el 10 y el 20% de los estudiantes cambia de centro a lo largo de sus estudios, principalmente desde las universidades a los institutos universitarios durante los tres primeros años, aunque este flujo se invierte después (OCDE, 2008).
- En el **Reino Unido**, la legislación permite que los estudiantes de títulos básicos (*foundation degree*) de dos años de duración accedan a un grado de honor (*honours degree*, generalmente de tres años de duración a tiempo completo) si realizan un año más a tiempo completo, o dos a tiempo parcial. El 59% de los estudiantes a tiempo completo y el 42% de los estudiantes a tiempo parcial que cursaban un título básico en 2007-2008 prosiguieron sus estudios con un grado de honor en 2008-2009. La mayoría de los estudiantes continuaron los estudios en la misma institución (CEDEFOP, 2009).

En ausencia de coordinación, las instituciones se apoyan en acuerdos bilaterales de transferencia entre cursos o instituciones (Junor y Usher, 2008). Como indicación de la carga administrativa que implican estos acuerdos, solo el estado de Washington (Estados Unidos) cuenta con aproximadamente 6.600 acuerdos de articulación registrados (WTECB, 2013).

Orientación profesional

Problemas y desafíos: la orientación debe abarcar diversas opciones postsecundarias

La orientación profesional ha recibido a menudo una atención insuficiente

La multiplicación y a veces fragmentación de las posibilidades de estudios postsecundarios implica un mayor número de opciones y, por lo tanto, decisiones más difíciles de adoptar. Ayudar a los jóvenes a tomar estas decisiones es la misión de la orientación profesional. En la publicación *Preparándose para trabajar* (OCDE, 2011) se plantean los problemas de la educación secundaria superior: los servicios de orientación en algunos países están fragmentados y

cuentan con escasos recursos; algunos de estos servicios se conducen según un principio de asesoramiento, no tienen un conocimiento adecuado de las posibilidades del mercado laboral, o no las tienen suficientemente en cuenta; a veces se ven afectados por un sesgo academicista, sobre todo cuando los responsables del servicio son docentes con formación académica. Es necesario apoyar la evolución que algunos países están experimentando hacia un servicio de orientación más profesionalizado, y extenderla a todos los demás (véase el Cuadro 5.5).

Cuadro 5.5. Orientación profesional y asesores en Escocia

Escocia cuenta con un sistema de orientación profesional completo y bien desarrollado, que tiene lugar en instituciones diversas, tales como escuelas, institutos universitarios, administraciones locales y agencias de empleo. La coordinación de los diferentes servicios puede representar un desafío en un sistema que involucra a numerosos proveedores, pero el organismo escocés de desarrollo de las competencias (*Skills Development Scotland*) actúa como el líder estratégico, en estrecha colaboración con escuelas, institutos universitarios, administraciones locales y otros organismos y organizaciones tales como los representantes de las empresas. La multiplicidad de instituciones involucradas en la orientación profesional y los diversos canales de provisión permiten que el sistema llegue hasta los diferentes grupos, incluidos los jóvenes que quieren acceder a la educación superior y complementaria, y las personas sin empleo.

Al contrario de muchos otros países de la OCDE, donde los asesores profesionales no conforman una profesión específica (a menudo la orientación profesional queda a cargo de docentes y psicólogos), en Escocia se reconoce que “la orientación profesional es una profesión independiente, definida y especializada, que exige una serie de competencias clave únicas y que requiere que todas las personas que la ejercen tengan una cualificación profesional adecuada”. Este enfoque de la gestión de la carrera profesional implica ayudar a que las personas sean conscientes de sus puntos fuertes, de los objetivos que quieren plantearse y de cuáles son las redes y recursos que les ayudarán a alcanzarlos. El objetivo, por lo tanto, es ayudarles a planificar su carrera profesional de manera independiente, dotándoles de las herramientas y los conocimientos pertinentes. Los servicios profesionales también incluyen el apoyo de un preparador profesional que trata con los jóvenes mediante charlas, sesiones de grupo y de un acompañamiento individual. Los jóvenes que necesitan ayuda para conseguir acceder al empleo con éxito pueden beneficiarse de sesiones individuales, al igual que todos los jóvenes que necesitan asesoramiento complementario.

Fuente: Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Scotland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París www.oecd.org/edu/skillsbeyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnScotland.pdf.

La diversidad de la oferta postsecundaria, incluidas las opciones universitarias, constituye una dificultad adicional

En el nivel postsecundario existen dificultades añadidas. La orientación previa puede estar a cargo de una diversidad de organismos, no solo los servicios públicos de empleo y las agencias profesionales privadas, sino también los sindicatos, las empresas, organizaciones de voluntarios y del sector privado, cada una con sus propios intereses y prioridades. Esta situación implica que la información profesional disponible puede resultar excesivamente limitada. Por ejemplo, existen datos que muestran que los esfuerzos realizados en los países en que existe un sistema dual a fin de permitir el acceso a la educación superior a los graduados de la formación profesional resultaron un fracaso relativo, puesto que algunos estudiantes, especialmente los aprendices, ignoraban la existencia de estas posibilidades (Culpepper, 2007). Véase en Musset et al. (2013) un análisis de estas cuestiones en Austria.

En cuanto a la orientación durante la formación, los datos de diferentes países muestran que las universidades conceden mayor atención a estas cuestiones que los centros de formación profesional. Mientras que la mayoría de las universidades cuentan con unidades específicas dedicadas a la orientación profesional, en el sector profesional y ocupacional tales servicios suelen formar parte de los servicios generales de atención a los estudiantes, como el asesoramiento de alumnos (Watts, 2010). A pesar de que la existencia de una unidad específica no garantiza automáticamente una mejor orientación profesional, contribuye al menos a elevar su perfil. Es posible que en los cursos profesionales, las cuestiones de orientación profesional se traten durante las propias clases, en las prácticas en empresa o como parte de los consejos aportados por los expertos de la industria que participan en la enseñanza de las materias profesionales. Existen tres indicadores clave que permiten saber si esta oferta es adecuada:

- Si presenta a los estudiantes la totalidad de posibilidades que ofrece el sector;
- Si se refiere al conjunto de itinerarios profesionales posibles dentro del sector, sin limitarse a los empleos más básicos;
- Si cubre las necesidades de los estudiantes que pueden estar interesados en reorientar su carrera profesional (informándoles de otros sectores ocupacionales a los cuales podrían transferir algunas de las competencias adquiridas).

También es importante identificar si esta orientación cumple sistemáticamente con las políticas y normas de calidad de los establecimientos, o si únicamente depende de los equipos encargados de los cursos (Watts, 2010).

Recomendación: reforzar la orientación e información profesional antes y durante los programas ocupacionales

Fomentar las posibilidades de evolución mediante una orientación e información de gran calidad antes y durante el desarrollo de los programas profesionales.

Explicación y enfoques nacionales: enfoques sistémicos basados en la información sobre el mercado laboral

Es necesario adoptar un enfoque sistémico

Una buena orientación profesional basada en las salidas del mercado laboral puede contribuir a adecuar la variedad de la oferta a las necesidades de las empresas: una mejor información global sobre las perspectivas del mercado laboral respecto de determinadas profesiones y el hecho de que los estudiantes concedan más importancia a esta cuestión a la hora de tomar sus decisiones puede tener un impacto sobre las instituciones. De manera indirecta, las decisiones informadas de los estudiantes ejercen presión sobre las instituciones para que mejoren la calidad de los programas (OCDE, 2012b).

Es necesario que la información pertinente sobre el mercado laboral esté disponible

Existen muchas fuentes de información sobre cursos y oficios particulares, pero gran parte de ella es mera publicidad poco objetiva. En algunos países, los organismos públicos pueden proporcionar información sobre las previsiones del mercado de trabajo, como en el caso de la oficina estadounidense de estadísticas sobre trabajo (*US Bureau of Labor Statistics*), que publica anualmente un manual sobre perspectivas de empleo denominado *Occupational Outlook Handbook* (véase el Cuadro 5.6). En Irlanda del Norte, existen unas fichas con datos sobre el sector industrial que proporcionan información pertinente sobre las perspectivas de empleo, así como las competencias exigidas y los requisitos de acceso (Álvarez Galván, 2014).

Para ofrecer una orientación profesional de calidad, es fundamental contar con otros datos e informaciones relevantes acerca de los itinerarios que conducen desde la educación hasta el empleo, en qué medida los programas de formación permiten acceder a los trabajos deseados, los niveles de remuneración y los riesgos de desempleo en tales oficios. Esta información puede adoptar la forma de datos complejos, que deban ser interpretados cuidadosamente. Es necesario procurar que esta información sea accesible y comprensible para cumplir con los objetivos de la orientación profesional.

Una buena orientación profesional reduce el riesgo de abandono

Algunos estudiantes pierden el interés por su programa de formación profesional porque se dan cuenta de que han adoptado una vía equivocada, o porque no cuentan con apoyo suficiente (OCDE, 2012b). La orientación profesional, combinada con otros servicios de apoyo a los estudiantes, puede contribuir a luchar contra el abandono.

En Dinamarca, la orientación es una herramienta fundamental para reducir los índices de abandono en el bachillerato y en el nivel postsecundario. Por ley, las instituciones educativas deben dirigir a los estudiantes que desean abandonar

su formación o cambiar de programa a los centros regionales de orientación. Los ayuntamientos tienen la obligación legal de entrar en contacto con los jóvenes que no trabajan ni estudian al menos dos veces al año hasta la edad de 19 años y ofrecerles orientación; algunos ayuntamientos ofrecen servicios más amplios (Field et al., 2012).

Cuadro 5.6. Información profesional en los Estados Unidos

El manual sobre perspectivas de empleo (*Occupational Outlook Handbook*, OOH), publicado por el Departamento de Trabajo, proporciona información acerca de los requisitos de educación y de formación, las perspectivas de crecimiento, condiciones de trabajo y remuneración de más de 250 oficios, lo que abarca 9 de cada diez empleos en la economía estadounidense. La Guía profesional para la industria (*Career Guida to Industries*, CGI) complementa el OOH con información sobre salarios, perspectivas de empleo, condiciones de trabajo y requisitos de educación y formación para 40 sectores industriales que generan dos tercios del empleo de la economía de los Estados Unidos. El proyecto *Career Voyages* (viajes profesionales), resultado del esfuerzo conjunto de los Departamentos de Educación y Trabajo, tiene como objetivo proporcionar información sobre trabajos con fuerte demanda y los requisitos de educación y formación necesarios para ejercerlos. Aporta recursos y orientación para la adopción de decisiones profesionales a estudiantes, padres, personas que desean reorientar su carrera profesional y asesores profesionales, y proporciona listas de programas de formación de aprendices y de educación terciaria relacionados con los sectores industriales en fuerte crecimiento.

Fuente: Kuczera, M. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

Referencias

- Alfonso, M., T. Bailey y M. Scott (2004), "The educational outcomes of occupational sub-baccalaureate students: evidence from the 1990's", *Economics of Education Review*, Vol. 24 (2005), págs. 197 a 212.
- Álvarez Galván, J. L. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Northern Ireland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnNorthernIreland.pdf.
- BIS (2012), *Consultation on Revocation of the Further Education Workforce Regulations. Government Response*, Departamento británico de Empresas, Innovación y Competencias, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/31365/12-706-consultation-revocation-further-education-workforce-regulations.pdf.
- Carnevale, A., S. Rose y A. Hanson (2012), *Certificates: Gateway to Gainful Employment and College Degrees*, Centro de Educación y Trabajo de la Universidad de Georgetown, <http://cew.georgetown.edu/certificates/>.

- CEDEFOP (2009), *Professionalising Career Guidance: Practitioner Competences and Qualification Routes in Europe*, Oficina de las Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.
- Culpepper, P. (2007), "Small states and skill specificity: Austria, Switzerland, and interemployer cleavages in coordinated capitalism", *Comparative Political Studies*, Vol. 40, Nº 6.
- Departamento flamenco de Educación y Formación (2013), *Vocational Education and Training in Flanders, Country Background Report*, OECD review of Post-secondary Vocational Education and Training.
- Dunkel, T. e I. Le Mouillour (2009), "Through the looking glass: diversification and differentiation in vocational and training and higher education" en CEDEFOP (2009), *Modernising Vocational Education and Training, Fourth Report on Vocational Training Research in Europe*, Background Report, Vol. 2, www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5073.aspx.
- EURASHE (2011), "Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: The Missing Link", http://files.eurashe.eu/library/modernising-phe/L5_report_SCHE_in_Europe_full_report_Jan2011.pdf.
- Fazekas, M. e I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/A-Skills-Beyond-School-Review-of-the-Netherlands.pdf>.
- Fazekas, M. y S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Fazekas, M. y S. Field (2013b), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en>.
- Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.
- Hippach-Schneider, U. et al. (2012) (editores), *Getting Ahead through Advanced Vocational Training. German Background Report on the OECD study "Skills beyond School"*, BMBF, Bonn, www.bmbf.de/pub/getting_ahead_through_advanced_vocational_training.pdf.
- Junor, S. y A. Usher (2008), *Student Mobility and Credit Transfer. A National and Global Survey*, Educational Policy Institute.
- Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Scotland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnScotland.pdf.
- Kuczera, M. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.
- Kuczera, M., V. Kis y G. Wurzburg (2009), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Korea 2009*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113879-en>.
- Kuczera, M. et al. (2008), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Norway 2008*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113947-en>.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura (2012), "National Background Report: Iceland", *Skills beyond School*, OECD Reviews of Vocational Education and Training.

- Musset, P. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Romania*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf.
- Musset, P., M. Kuczera y S. Field (2014), *A Skills beyond School Review of Israel*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en>.
- Musset, P. y R. Castañeda (2013), *A Skills Beyond School Commentary of Iceland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnIceland.pdf.
- Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.
- OCDE (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OCDE (2013b), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>.
- OECD (2012a), *Panorama de la educación 2011: Indicadores de la OCDE*, Santillana, España, Madrid. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180482-es>.
- OECD (2012b), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OECD (2011), *Preparándose para trabajar*, Fundació Barcelona FP, Barcelona, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118478-es>.
- OCDE (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en>.
- OECD (2004), *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264105669-en>.
- Prokopp, M. y K. Luomi-Messerer (2009), "Permeability between vocational education and training and higher education in Austria – experiences, good practices and perspectives" en Tutschner, R., W. Wittig y J. Rami (editores), *Accreditation of Vocational Learning Outcomes European Approaches to Enhance Permeability between Vocational and Higher Education*, Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Smith, M. (2010), *Transfer and Articulation Policies*, State Notes, Education Commission of the States.
- Watts, A.G. (2010), *Career Guidance and Post-secondary Vocational Education and Training*, documento preparado para el informe de la OCDE sobre Educación y formación profesional postsecundaria, *Competencias más allá de la escuela*, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/49088569.pdf.
- WTECB (2013), *Skills beyond School: OECD Review of Post-secondary CTE – State Background Report for the US*, Workforce Training and Education Coordinating Board, Washington State.

Capítulo 6

Características clave de los sistemas eficaces de formación profesional

Muchas de las conclusiones de este informe coinciden con las extraídas del estudio anterior de la OCDE sobre educación y formación profesional en la educación secundaria superior, Preparándose para trabajar (OCDE, 2011). Así, este capítulo tiene como objetivo integrar los resultados de ambos estudios y en él se proponen una serie de características clave deseables para cualquier sistema eficaz de formación profesional.

A continuación se enumera una serie de características clave de todo sistema de formación profesional sólido. Estas características se basan en las recomendaciones políticas formuladas por la OCDE en el ámbito de la educación y formación profesional en su publicación *Preparándose para trabajar*, y en el presente informe, *Competencias más allá de la escuela*.

Definir la oferta y satisfacer las necesidades: cómo se determina la composición y el contenido de los programas de formación profesional

Mecanismos para garantizar que la composición de la oferta de formación profesional corresponda a las necesidades del mercado laboral

En ocasiones, la disponibilidad de programas profesionales depende en mayor medida de la demanda por parte de los estudiantes y de la capacidad de las instituciones educativas que de las necesidades del sector industrial. Esta situación puede equilibrarse mediante una reducción de la oferta formativa en los sectores en que la demanda de competencias es limitada, haciendo hincapié en el aprendizaje en el lugar de trabajo como manera de indicar cuáles son las necesidades de la industria y con una orientación profesional sólida que permita responder a la demanda de los estudiantes.

Programas profesionales que integren las competencias básicas adecuadas, especialmente en comprensión lectora y capacidad de cálculo

Las competencias básicas son necesarias tanto para el empleo como para la formación a lo largo de la vida. Por lo tanto, los programas de formación profesional deben evaluar las competencias básicas al inicio de la formación, abordar las dificultades que se detecten y explorar vías para integrar las competencias básicas en los cursos de formación profesional.

Una gama variada de programas que ofrezcan posibilidades para todos y minimicen el riesgo de abandono

Determinados tipos de programas profesionales prácticos y basados en el trabajo resultan muy eficaces a la hora de involucrar a jóvenes que habían quedado previamente decepcionados de la educación académica.

Modalidades flexibles de estudio adecuadas para adultos con compromisos laborales y familiares

Los adultos, que a menudo tienen responsabilidades domésticas y laborales, suelen preferir modalidades de estudio flexibles y a tiempo parcial, y a menudo se inclinan por el aprendizaje a distancia. Los programas y medidas políticas deben por tanto adaptarse a sus necesidades.

Titulaciones profesionales de nivel superior, y mecanismos para acceder a programas profesionales o académicos de nivel superior desde la formación profesional inicial

Las titulaciones profesionales de nivel superior para graduados de programas de bachillerato profesional proporcionan competencias en gestión, dirección y seguimiento de estudiantes en prácticas, además de permitirles profundizar en sus competencias técnicas. Por ello, cumplen un papel fundamental al hacer más atractivos estos itinerarios para los estudiantes. Las vías de acceso a titulaciones de tipo más académico también son importantes.

Una oferta de calidad: cómo se transmiten las competencias profesionales a los estudiantes

Sistemas de formación de aprendices de calidad que cubran una amplia gama de ámbitos profesionales y que incluyan formaciones de nivel superior

El sistema de formación de aprendices es un modelo que ha recabado un éxito remarcable como mecanismo de aprendizaje basado en el trabajo, así como medio para desarrollar las competencias y para ayudar a los jóvenes a acceder a un empleo. Es necesario estimular activamente este modelo gracias a vínculos con el sector industrial. Asimismo, debe contar con el apoyo de una garantía de calidad y extender su ámbito de aplicación a nuevos territorios tales como la administración pública.

Modelos de aprendizaje basado en el trabajo sistemáticamente integrados en todos los programas profesionales

En el sistema de formación de aprendices, así como de manera más general, el aprendizaje en el lugar de trabajo produce grandes beneficios, como medio de aprendizaje y como manera de estimular los vínculos como las empresas. Por ello, estos sistemas deberían estar integrados en todos los programas profesionales, y constituir una condición para la obtención de fondos públicos. Las prácticas deberían ser sistemáticas, contar con un mecanismo de garantía de la calidad, ser susceptibles de evaluación y dar derecho a la obtención de créditos.

Un cuerpo docente en el ámbito profesional que cuente a la vez con competencias pedagógicas y conocimiento y experiencia industrial actualizados

Lo que implica medidas para fomentar que los expertos de la industria participen como docentes a tiempo parcial o que integren la docencia profesional en el curso de su carrera.

Utilizar los resultados del aprendizaje: cómo se evalúan, certifican y aprovechan las competencias

Diseño de las titulaciones en colaboración con los actores del mercado laboral

Lo que significa que los programas, planes de estudios y evaluaciones se organizan para dar una respuesta a las necesidades del sector industrial, tanto en cuanto a los contenidos como respecto de las modalidades de estudio.

Titulaciones que reflejen las necesidades del mercado laboral, coherentes a nivel nacional, pero suficientemente flexibles como para admitir un elemento de negociación a nivel local

Las titulaciones coherentes a nivel nacional favorecen la movilidad laboral, pero el hecho de que una parte de los programas de estudios pueda negociarse a nivel local permite que la oferta cubra las necesidades de las empresas locales.

Sistemas y marcos de cualificación que mantengan el número de titulaciones a un nivel manejable

Es necesario luchar contra la tendencia a la proliferación incontrolada del número de titulaciones, lo que genera confusión y disminuye su valor significativo, mediante una gestión activa del sistema de cualificación, con la participación de las empresas y los sindicatos.

Sistemas de evaluación de las competencias profesionales de gran calidad integrados en las titulaciones

Es difícil evaluar adecuadamente el complejo conjunto de competencias profesionales, pero es esencial para las buenas titulaciones en general, y vital para las titulaciones basadas en las competencias.

Enfoques eficaces basados en las competencias, que comprendan los exámenes profesionales y el reconocimiento del aprendizaje previo

Los exámenes profesionales suelen estar poco reconocidos en los sistemas de competencias de los países, y a menudo su papel es importante fuera del sistema formal de educación. Para resultar funcional, el reconocimiento del aprendizaje previo requiere de fuertes incentivos para los diferentes actores que intervienen.

Condiciones de apoyo: políticas, prácticas e instituciones que respaldan la educación y formación profesional

Programas profesionales desarrollados con la colaboración y la participación de gobiernos, empresas y sindicatos

De manera general, esta medida exige la creación de un organismo de dirección que involucre a los diferentes agentes en la coordinación de la oferta educativa, la movilización y la participación de todos los interesados, incluidos los actores sociales, y que aborde las cuestiones de coherencia y coordinación.

Orientación profesional eficaz, accesible, independiente y proactiva, basada en información fiable sobre el mundo del trabajo

La orientación profesional sigue siendo demasiado a menudo un subproducto de la labor de asesoría general en las escuelas. Es necesario perfeccionar la profesión de orientador y proporcionarle el apoyo que supone una información fiable sobre el mercado de trabajo.

Datos fiables sobre los programas profesionales, que incluyan información sobre la clasificación internacional de dichos programas y sobre las salidas profesionales

La CINE 2011 debería mejorar la definición de los programas profesionales, especialmente en el nivel postsecundario, pero para ello es necesario que se aplique de manera adecuada. Muchos países requieren mejor información sobre las salidas profesionales.

Modalidades de financiación adecuadas para evitar que las decisiones se vean afectadas por la disponibilidad de fondos

Mientras que la formación profesional en la educación secundaria superior raramente implica costes de matrícula en los países de la OCDE, la oferta postsecundaria está sujeta a diversos sistemas de tarificación, que no siempre son coherentes con los que se aplican a otras formas de educación terciaria.

Referencia

OECD (2011), *Preparándose para trabajar*, Fundació Barcelona FP, Barcelona, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118478-es>.

ORGANIZACIÓN DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO

La OCDE constituye un foro único en su género, donde los gobiernos trabajan conjuntamente para afrontar los retos económicos, sociales y medioambientales que plantea la globalización. La OCDE está a la vanguardia de los esfuerzos emprendidos para ayudar a los gobiernos a entender y responder a los cambios preocupaciones del mundo actual, como el gobierno corporativo, la economía de la información y los retos que genera el envejecimiento de la población. La Organización ofrece a los gobiernos un marco en el que pueden comparar sus experiencias políticas, buscar respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y trabajar en la coordinación de políticas nacionales e internacionales.

Los países miembros de la OCDE son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos de América, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía. La Unión Europea participa en el trabajo de la OCDE.

Las publicaciones de la OCDE aseguran una amplia difusión de los trabajos de la Organización. Éstos incluyen los resultados de la compilación de estadísticas, los trabajos de investigación sobre temas económicos, sociales y medioambientales, así como las convenciones, directrices y los modelos desarrollados por los países miembros.

Informes de la OCDE sobre políticas de educación y formación ocupacional

Competencias más allá de la escuela

SÍNTESIS

Los programas de educación y formación ocupacional superior se enfrentan a veloces cambios y retos cada vez más exigentes. ¿Qué clase de formación se requiere para responder a las necesidades de economías en permanente evolución?

¿Cómo financiar estos programas? ¿Cómo vincularlos al mundo académico y universitario y sus programas? ¿Cómo implicar a empleadores y sindicatos?

Las notas-país de las presentes series abordan estas y otras cuestiones. Forman parte de Competencias más allá de la escuela, los informes elaborados por la OCDE sobre políticas de educación y formación ocupacional postsecundaria.

Índice de materias

Resumen y recomendaciones políticas

Capítulo 1. El oculto mundo de la educación y formación profesional superior

Capítulo 2. Mejorar el perfil de la educación y formación profesional superior

Capítulo 3. Tres elementos clave de los programas postsecundarios de alta calidad

Capítulo 4. Transparencia en los resultados del aprendizaje

Capítulo 5. Itinerarios más claros para los estudiantes

Capítulo 6. Características clave de los sistemas eficaces de formación profesional

Otras Lecturas

OECD (2011), *Preparándose para trabajar*, Fundació Barcelona FP, Barcelona.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118478-es>

Consulte esta publicación en línea: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230804-es>.

Este trabajo está publicado en **OECD iLibrary**, plataforma que reúne todos los libros, publicaciones periódicas y bases de datos de la OCDE.

Visite www.oecd-ilibrary.org para más información.