

Educación técnico vocacional post-secundaria: Lecciones, desafíos y recomendaciones para América Latina

SEPTIEMBRE 2016

Ashley Manning
Pasante, Educación
Inter-American Dialogue

Las notas técnicas del programa de educación del Diálogo Interamericano proporcionan resúmenes analíticos de temas fundamentales en el campo de la política educativa. Esta nota examina la educación técnica vocacional al nivel post-secundario, revisando experiencias de los países de la OCDE, destacando los principales desafíos para América Latina y ofreciendo recomendaciones de política y práctica para América Latina.

La nota se enmarca en un proyecto conjunto entre CAF – Banco de Desarrollo de América Latina y el Diálogo Interamericano que tiene el objetivo de desarrollar mejores políticas de educación técnica y formación profesional en la región. El proyecto busca crear una agenda basada en “mejores prácticas” y promover la formación de habilidades necesarias para mejorar la calidad del capital humano latinoamericano. La preparación de esta nota fue posible gracias al apoyo de la Vicepresidencia de Desarrollo Social de CAF.

Introducción

La educación técnico vocacional (ETV) post-secundaria principalmente se dirige a jóvenes que han terminado la secundaria y los prepara directamente para el mundo laboral. Por lo tanto, los programas de ETV post-secundaria tienen un enfoque en el conocimiento práctico y suelen estar ligados a una industria o profesión en particular. En general, estos programas duran un mínimo de seis meses, son más cortos que los programas de educación terciaria académica, y resultan en un título o certificación (OECD, 2012; OECD, 2014). De acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) de 2011 de la UNESCO, que permite la comparabilidad entre países, la educación técnico vocacional post-secundaria se clasifica en las categorías CINE 4 y 5, las cuales corresponden a institutos post-secundarios no terciarios, o a programas vocacionales dentro de centros de educación terciaria, respectivamente (ISCED, 2011).

Por lo general, los programas de ETV post-secundaria son responsabilidad de los Ministerios de Educación. La ETV post-secundaria puede dividirse analíticamente en cuatro categorías que corresponden a las diferentes poblaciones a quienes sirve: (1) preparación para el mundo laboral dirigido a jóvenes saliendo de la educación secundaria; (2) entrenamiento de mejora dirigido a individuos en la fuerza de trabajo actual; (3) re-entrenamiento laboral dirigido a personas que han sido parte de la fuerza laboral pero actualmente están desempleados y desean reintegrarse; y (4) ETV remedial que busca incorporar a individuos marginalizados del mundo laboral (CEDEFOP, 2011). Esta nota de política se enfoca en la ETV de preparación para el mundo laboral, usualmente dirigida a jóvenes, debido a que este es el campo de ETV más desarrollado y con mayor demanda.

Las tasas de desempleo juvenil y de jóvenes que no estudian ni trabajan (ninis) reflejan la

importancia y necesidad de mejorar el desarrollo de habilidades en los jóvenes de la región. A pesar de que la tasa de desempleo juvenil urbano en América Latina de 13,3% no es significativamente alta en relación a otras regiones del mundo, una característica alarmante es que 6 de cada 10 jóvenes que trabajan en América Latina son parte del mercado informal (OIT, s.f.; ILO, 2013). Asimismo, la población de ninis supera los 20 millones (Hoyos, Rogers & Székely, 2016), representando al 19,8% de la población juvenil, mientras que el promedio en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es de 15,8% (ILO, 2013). Aproximadamente el 35% de los ninis en América Latina ha terminado la educación secundaria, por lo que un sector considerable de ninis puede beneficiarse de la ETV post-secundaria (Székely, 2010). La desalineación que existe entre las demandas del mercado laboral y la oferta académica es una de las principales razones para explicar este fenómeno (OIT, s.f.) y la ETV post-secundaria se presenta como una posible solución para remediar este desbalance. La ETV post-secundaria tiene el potencial de desarrollar habilidades que son altamente deseadas en el mercado laboral en poco tiempo, mejorando las oportunidades laborales de los jóvenes y la competitividad del capital humano.

Los potenciales beneficios de la ETV se pueden identificar a tres escalas: a nivel individual, a nivel del mercado, y a nivel social. Entre los beneficios a individuos se encuentran mejores oportunidades de empleo, mejores retornos a la inversión en educación y mayor autoestima laboral (CEDEFOP, 2011). Los beneficios al mercado y a las empresas incluyen mayor productividad empresarial y menores costos de entrenamiento (Hoeckel, 2008; CEDEFOP, 2011). Finalmente, algunos de los beneficios sociales incluyen mejor integración social, menos crimen y mayores ganancias de

impuestos para el gobierno debido al aumento en tasas de empleo (Hoeckel, 2008).

Sin embargo, una gran limitación al entendimiento de los beneficios de la ETV post-secundaria juvenil es el hecho de que existe mucha fragmentación de los programas y muchas diferencias entre los mercados de trabajo dentro de un país y entre países. Esto dificulta poder desarrollar estudios que midan impactos en vez de resultados y que sean comparables internacionalmente. Por lo tanto, gran parte de la literatura sobre los beneficios de la ETV está limitada a estudios de escuelas de formación o ciudades particulares y debe ser considerada tomando en cuenta las limitaciones de escala y la potencial falta de replicabilidad.

Lecciones de la OCDE

A nivel global, los países de la OCDE representan algunos de los mejores ejemplos de países que han puesto mayor enfoque en desarrollar políticas para la ETV juvenil post-secundaria. A continuación se presentan algunas lecciones de las experiencias de los países de la OCDE.

Las buenas relaciones entre educadores, empresas y el gobierno son importantes y conllevan a sistemas de ETV post-secundaria más eficientes. Establecer relaciones fuertes y concretas entre los diferentes actores involucrados en la ETV post-secundaria ayuda a aclarar objetivos y necesidades. En particular, al mejorar la comunicación entre educadores y empresas se puede asegurar que lo enseñado en clase sea relevante a las necesidades del mundo laboral. Estrechas relaciones entre estos actores también pueden conllevar al diseño e implementación de mejores programas, el desarrollo de nuevas aptitudes, y la facilitación de la transición de un instituto al mundo laboral o un centro de educación terciario (Mourshed, Farrell & Barton, 2012).

En Europa se observan varios casos de buenas relaciones entre diferentes actores institucionales. En Suecia, por ejemplo, todos los institutos de formación tienen a miembros de empresas en sus grupos directivos. De esta manera, las empresas pueden tener mayor influencia en el diseño de los currículos, aportar ideas que son pertinentes a fenómenos actuales en el mercado laboral, y ofrecer servicios de entrenamiento a estudiantes, entre otros beneficios (OECD 2014). Otro ejemplo que vale la pena evaluar es Suiza, donde el involucramiento de organizaciones profesionales – incluyendo sindicatos y empresas – en el desarrollo de currículos, programas y exámenes nacionales para la educación técnica vocacional es obligatorio por ley (OECD, 2014).

Tener sistemas nacionales de calificaciones ampliamente entendidos facilita el paso al mundo laboral o a continuar con la educación terciaria. La alta fragmentación de la ETV post-secundaria tanto a nivel nacional como internacional es uno de los retos más desafiantes de los sistemas de ETV. La proliferación de certificados, la falta de compromiso de la industria y la falta de mecanismos de seguimiento y evaluación para regular la calidad educativa limitan las oportunidades para poder crear un sistema de certificación integrado y ampliamente entendido a nivel nacional e internacional.

Tener un sistema nacional de calificaciones facilita la transición al mundo laboral o a la educación terciaria pues tiene el potencial de crear un sistema ampliamente entendido por empleadores y universidades, regular el acceso a ocupaciones especializadas creando requisitos de certificación para entrar a ciertos puestos de empleo, reducir los costos de buscar un empleo, y servir como mecanismo a través del cual las empresas pueden influir el contenido y mejorar la calidad de los programas (OECD, 2014).

Dentro de la OCDE, Australia resalta por su habilidad de crear un sistema de calificaciones nacionalmente integrado. Australia ha creado un sistema que balancea una certificación nacionalmente aceptada con las necesidades locales de diferentes institutos y mercados laborales a través del desarrollo de un currículo estándar para cada industria, al cual empleadores o institutos locales le pueden agregar cursos adicionales. De esta manera se asegura un sistema en el cual todos los estudiantes se gradúan con un mismo entendimiento básico pero con ciertas variaciones en sus diferentes especializaciones (Mourshed et al., 2012; Hoeckel et al., 2008). Esto significa que sin importar la escuela o instituto de formación, los egresados poseen una certificación ampliamente entendida por empleadores en todo el país.

Otro importante desafío de la fragmentación ETV ocurre para aquellos estudiantes que desean continuar a la educación terciaria luego de su certificación ETV, pero enfrentan dificultades en convalidar cursos o ciertos años de estudio. Dos países que han manejado ejemplarmente esta situación son Estados Unidos y Corea del Sur. En Estados Unidos, los *community college* tienen sistemas de créditos ampliamente aceptados por universidades, lo cual facilita la transición. En Estados Unidos, 13% de los estudiantes graduados de ETV pasan a estudiar licenciaturas y otras certificaciones terciarias. Este es uno de los porcentajes más altos de toda la OCDE (OECD, 2014). Similarmente, Corea del Sur tiene un sistema de transición de créditos bien desarrollado y fácil de implementar en las universidades terciarias (Kis & Park, 2012).

Formular objetivos en términos de desarrollo de competencias. El aprendizaje ocurre a diferentes ritmos para diferentes individuos, y por ello muchas veces medir la calidad educativa a base de tiempo pasado en clases puede ser ineficiente. Por esto, se recomienda incorporar metas educativas y el desarrollo de

competencias como medidores de calidad (OECD, 2014). El desarrollo de competencias es particularmente imperativo para la ETV post-secundaria, pues involucra un enfoque en el desarrollo de habilidades prácticas y necesarias para el mundo laboral, que son generalmente el objetivo principal de una educación técnica post-secundaria.

Australia tiene un sistema ejemplar en este aspecto. Su currículo de ETV post-secundaria está diseñado alrededor del desarrollo de competencias laborales: cada carrera o especialización requiere ciertas combinaciones de “paquetes” de competencias laborales, lo cual le da al sistema amplia flexibilidad y le permite adaptarse a cambios del mercado laboral. Es decir, existe una amplia gama de “habilidades” que se pueden aprender, y cada carrera técnica es formada en base a diferentes combinaciones de estas (Mourshed et al., 2012).

Mientras tanto, Suecia asegura el desarrollo de capacidades exponiendo a sus estudiantes directamente al mundo laboral. En cualquier programa de certificación ETV, los estudiantes deben pasar el 25% del tiempo del programa ganando experiencia laboral, practicando en una empresa relevante a su certificación ETV. De esta manera, el estudiante egresa con un entendimiento concreto del mundo laboral y las habilidades que este requiere. Esto también puede facilitar la contratación de alumnos que practiquen en empresas luego de graduarse (OECD, 2014).

Desarrollar mecanismos de financiamientos que sean adecuados al sistema socio-económico local. El financiamiento de la educación ETV post-secundaria es probablemente el área donde existe mayor discrepancia entre países. En general, la mayoría de los países provee algún tipo de apoyo económico o subsidio a los costos de educación, pero estos niveles varían significativamente dependiendo del sistema educativo, el nivel de descentra-

lización del sistema, y la privatización educativa. Algunos ejemplos de los países de la OCDE muestran la variedad de estrategias implementadas que existen. Por un lado, Suecia y el Reino Unido se enfocan en minimizar los costos a los estudiantes; por otro lado, Estados Unidos y Corea del Sur tienen sistemas de financiamiento condicionados al rendimiento académico de las instituciones particulares.

Suecia en particular resalta por haber logrado hacer que la educación ETV post-secundaria en todo el país sea universalmente gratuita. La educación en institutos privados y públicos es completamente gratuita para todos los estudiantes en Suecia. Hay 242 institutos de ETV post-secundaria, de los cuales la mitad son privados. Sin embargo, ambos tipos de institutos reciben el mismo financiamiento y deben seguir el mismo tipo de reglas operativas, bajo legislación del gobierno. Además, el gobierno ofrece préstamos a estudiantes para poder cubrir los costos de vida, lo cual incluye aspectos como alojamiento, transporte y comida (Kuczera, 2013). Similarmente, en el Reino Unido, todos los programas de ETV post-secundaria para jóvenes de 19 a 24 años son gratuitos o fuertemente subsidiados por el gobierno (Kuczera, 2013).

Australia también es un país que busca minimizar los costos a los estudiantes, por lo que ha creado un límite a los costos de matrícula de institutos públicos de AUD\$1000 anuales (aproximadamente US\$ 750). Los institutos privados pueden cobrar precios más altos, pero estos no son tan grandes o prolíferos como los centros públicos en el país. Adicionalmente, la mayoría de los estudiantes de tiempo completo de bajos recursos recibe apoyo económico del gobierno. El gobierno también ha establecido una serie de préstamos contingentes al ingreso llamados *FEE-HELP* que incentivan y ayudan económicamente a estudiantes de ETV post-secundaria interesados en continuar con estudios terciarios o adquirir

más cualificaciones al terminar su certificación ETV (Hoeckel et al., 2008).

Mientras tanto, países como Corea del Sur han adoptado una estrategia completamente diferente, ofreciendo muy poco apoyo económico en comparación al resto de la OCDE. En Corea del Sur existe un alto nivel de institutos de ETV post-secundaria privados, los cuales el gobierno regula a través de la estricta implementación de requisitos de estándares de calidad mínima (Kis & Park, 2012). Estados Unidos presenta un modelo aún más diferente, utilizando un sistema de financiamiento condicional. El gobierno federal ofrece apoyo económico a institutos VTE que puedan seguir ciertos estándares y requisitos de calidad, incluyendo cumplir con ciertas certificaciones y mantener niveles de abandono académico bajos (Kuczera & Field, 2013). Los ejemplos de la OCDE reflejan que la solución a los desafíos del financiamiento de la ETV no es una de “una talla para todos”, pero que se deben desarrollar opciones y alternativas adecuadas al ambiente socioeconómico y educativo de cada país. Aun así, estos ejemplos demuestran la variedad de alternativas viables y sostenibles que existen, y pueden servir como modelo para el desarrollo de políticas de financiamiento en otras regiones.

Instituir buenas prácticas de recopilación y publicación de información, para ayudar a todos los actores involucrados a tomar mejores decisiones desde un nivel individual a uno institucional. Actualmente existen grandes brechas en la información disponible sobre la ETV post-secundaria, las cuales inhiben el desarrollo de buenas prácticas y la toma de decisiones informadas a varias escalas. Muchos centros no evalúan sus metodologías ni compilan datos sobre los quehaceres de sus estudiantes luego de graduarse. Hacer esto puede ayudar identificar buenas prácticas, puntos de vulnerabilidad y potenciales áreas de mejora.

CUADRO 1: COSTO-BENEFICIO Y RETORNOS DE LA ETV

Algunos de los principales retos de la ETV post-secundaria, como su alta fragmentación dentro de un país y entre naciones, sus múltiples clasificaciones y la falta de data disponible, dificultan el desarrollo de buenos estudios cuantitativos sobre los costos-beneficios y retornos de la ETV post-secundaria a nivel internacional. Sin embargo, estudios desarrollados a niveles locales y nacionales revelan datos interesantes.

Van Breugel (2014) sostiene que en los Estados Unidos, los programas de ETV post-secundaria de costos más bajos, duración de impacto largo y costos a los fondos públicos bajos son los más efectivos. Por lo general, los graduados de programas ETV de corto plazo ganan 10-20% más que aquellos que solo tienen calificaciones de educación secundaria, pero estos rangos son menores a lo que ganan aquellos con educación terciaria (OECD, 2014). Mientras tanto, un estudio desarrollado en Suecia se enfoca en las diferentes tasas de retorno de acuerdo a las especializaciones. El estudio encuentra que los programas con mayor retorno son aquellos en construcción, industria, automovilística y electricidad. Estos programas ofrecen remuneraciones 84-90% más altas que un sueldo de bajos ingresos promedio¹ (CEDEFOP, 2011).

En Australia, por ejemplo, el gobierno requiere que todas las instituciones de educación superior recojan información sobre el empleo de sus graduados a los cuatro meses de haber terminado sus programas (Mourshed et al., 2012). Similarmente, en Corea del Sur el Instituto de Investigación para la Educación Vocacional Coreana (KRIVET) lleva a cabo investigaciones continuas para apoyar el desarrollo y la implementación de nuevas políticas ETV (Kis & Park, 2012). El gobierno puede cumplir un rol muy importante en promover la implementación de prácticas para la recolección y publicación de información, lo cual no solo ayuda a individuos y a institutos, pero también puede ser utilizado para que el gobierno mismo pueda a futuro implementar mejores y más relevantes políticas para la ETV post-secundaria. Una recomendación de la OCDE a nivel global es la adopción de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011)¹, para promover una

nomenclatura cohesiva e internacionalmente continua que facilite un análisis comparativo internacional (OECD, 2014).

La Educación técnica vocacional en América Latina

Así como la expansión de la educación terciaria ha acompañado al crecimiento de la educación secundaria en América Latina, las inscripciones en la ETV post-secundaria han aumentado notablemente, creciendo del 15% al 19% en promedio en la región (Jacinto & Fanelli, 2014; OECD et al., 2015). En Colombia, la participación en instituciones no universitarias aumentó del 14,5% al 32,4% entre 2005 y 2010, y en Paraguay, Bolivia y Brasil la matrícula se ha duplicado durante un marco de tiempo similar (Brunner & Ferrada, 2011). Crecientemente los jóvenes aspiran a recibir una educación post-secundaria debido a que una educación secundaria sola conlleva a oportunidades laborales muy limitadas.

¹ La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es una clasificación creada por la UNESCO para poder compilar y analizar datos educativos de manera consistente a nivel mundial. La CINE se enfoca en ordenar programas educativos y sus respectivas certificaciones usando como criterio los niveles y campos de educación de diferentes

programas. La clasificación del 2011 es una versión revisada de la versión anterior (CINE 1997).

Ha habido mucho apoyo gubernamental para el desarrollo de la ETV post-secundaria en la región, por una variedad de razones. En particular, la ETV post-secundaria puede servir como un mecanismo para integrar a estudiantes de estratos socio-económicos bajos a la educación superior, debido a que los institutos ETV son más baratos, ofrecen cursos más cortos y están más geográficamente dispersos que las universidades en la región (Brunner & Ferrada, 2011; Jacinto & Fanelli, 2014). Sin embargo, esto ha permitido la rápida proliferación de institutos privados con poca regulación gubernamental, lo cual dificulta poder medir la calidad de la ETV en América Latina (Inter-American Dialogue, en prensa). En Colombia, 7 de cada 10 institutos ETV post-secundaria son privados y en Brasil, 8 de cada

10 (Jacinto & Fanelli, 2014). Aun así, se ha visto un aumento en los esfuerzos y el interés gubernamental en regular estos institutos, y particularmente en desarrollar marcos de calidad para acreditar y evaluar programas, aunque muy pocos países han logrado implementarlos (Inter-American Dialogue, en prensa).

Desafíos de la educación técnica vocacional para América Latina

1. Calidad Educativa

La calidad educativa es baja y poco regulada. La rápida expansión de la ETV post-secundaria en América Latina no necesariamente se ha

CUADRO 2: LA EDUCACIÓN TÉCNICA VOCACIONAL POST-SECUNDARIA EN COLOMBIA

Un país que ha puesto particular énfasis en desarrollar una multiplicidad de iniciativas para mejorar y regular la ETV post-secundaria ha sido Colombia. El sistema de ETV post-secundaria es coordinado por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el cual cuenta con centros de entrenamiento distribuidos por todo el país. También hay institutos de educación superior privados y universitarios que ofrecen programas de educación técnico-vocacional. Por lo general, los programas en institutos técnicos duran de 2 a 3 años, mientras que aquellos en universidades duran 3 años (UNESCO-UNEVOC, 2013). La educación ETV en centros SENA es gratuita, y se estima que Colombia es el único país en América Latina donde el apoyo financiero del estado tiene un impacto sobre la accesibilidad de la educación técnica (Murakami & Blom, 2008). Asimismo, también existen prestamos de bajo interés para estudiantes de bajos ingresos (UNESCO-UNEVOC, 2013).

SENA no solo coordina centros de educación técnica, sino también supervisa el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo (SNFT), el cual fue creado en 1996 como una estructura que facilita la comunicación y coordinación entre empresas, centros de educación y tecnología, institutos de ETV y el estado, para definir e implementar políticas de ETV y capacitación. El SNFT tiene tres roles, que incorporan las lecciones de la OCDE: estandarizar competencias laborales, evaluar competencias laborales, y establecer un sistema educativo basado en competencias. Las empresas también cuentan con estrechas relaciones con institutos directamente, pues los miembros directivos de los institutos de ETV incluyen a empresas y sindicatos (UNESCO-UNEVOC, 2013).

El gobierno también ha tomado varias medidas para facilitar la disponibilidad de información a estudiantes interesados y sus familias. A través de la página web “Graduados Colombia” del Observatorio Laboral Nacional, se ofrece información gratuita sobre becas, estudios de posgrado, resultados del mercado laboral y regulaciones para estudiantes. La página también ofrece información sobre empresas del sector privado, ejemplos de cómo las empresas pueden involucrarse con estudiantes e institutos, y otra información relevante (Mourshed et al., 2012; Inter-American Dialogue, en prensa).

traducido en términos de calidad (Balán, 2013). Uno de los mayores obstáculos para abordar los problemas de calidad en la región es la falta de seguimientos y evaluaciones de institutos tanto públicos como privados (Inter-American Dialogue, en prensa). La falta de regulación estatal durante la expansión de institutos ETV post-secundaria privados complica aún más esta situación, pues significa que hoy en día existe una gran cantidad de institutos privados cuya calidad es desconocida y cuya comunicación con el estado es limitada. Colombia es uno de los pocos países en América Latina que tiene evaluaciones de calidad educativa a nivel nacional. Sin embargo, los resultados de estas pruebas son preocupantes, pues muestran niveles bajos de rendimiento académico en institutos de ETV post-secundaria (Jacinto & Fanelli, 2014). La calidad sub-óptima de los centros de ETV post-secundaria podría ser un factor importante en explicar por qué los retornos en la educación técnica superior están disminuyendo en América Latina, así como las desigualdades de retornos educativos que ocurren entre diferentes institutos enseñando la misma carrera en varios países de la región (Inter-American Dialogue, en prensa).

2. Fragmentación del sistema y falta de entendimiento de calificaciones

El sistema de ETV post-secundaria está altamente fragmentado y desarticulado. No hay un entendimiento o seguimiento cohesivo del sistema o de las calificaciones. Hay una falta de coordinación entre los principales actores a varias escalas. La falta de comunicación entre proveedores educativos, empresas, instituciones gubernamentales y los estudiantes puede causar severas ineficiencias en el sistema educativo ETV. Esto incluye problemas como calificaciones que no son entendidas por empresas, enfoques en programas que tienen poca relevancia a las necesidades del mundo laboral, una falta de conocimiento sobre las habilidades prácticas requeridas por la industria, y dificultades para conseguir empleo entre

egresados (Jacinto & Fanelli, 2014; OECD, 2014). Un desafío crítico para la región es convertir la educación técnica en una prioridad gubernamental, e incorporarla en el marco de la educación permanente (Cruz Molina & Mora Román, 2010).

3. Falta de enfoque en el desarrollo del personal docente

Uno de los pocos hechos no disputados en la política educativa es que la mejora y el entrenamiento del personal docente lleva a mejores resultados. Invertir en el personal docente es esencial. Sin embargo, está es un área que no ha recibido suficiente atención en la región, pues hay una falta general de programas de formación docente y de una cultura de evaluación (Van Breugel, 2014; OECD, 2014). Asimismo, gran parte del personal docente dentro del sistema de educación técnica carece de la experiencia laboral práctica y relevante a lo que está enseñando, lo cual es clave para el aprendizaje en este campo (Velasco, s.f.).

4. Dificultades desarrollando planes de financiamiento eficiente y sostenible

La falta de inversión en educación y la posición secundaria que la educación vocacional históricamente ha tenido hacen del financiamiento de la educación ETV post-secundaria uno de los desafíos más grandes para la región. Los retos de financiamiento son aún mayores cuando se considera cómo el ritmo de crecimiento económico en la región está disminuyendo (OECD et al., 2015). En México y Brasil, los altos costos de la educación son la principal razón por la cual los estudiantes abandonan los estudios al terminar la escuela secundaria (Mourshed et al., 2012). En Chile, la estructura de financiamiento es ineficiente y hace que los gastos por estudiante sean más altos de lo necesario (Espinoza & Urzúa, 2015). Asimismo, la fuerte presencia de institutos privados significa que el estado debe desarrollar mecanismos financieros que no solo están

orientados hacia la educación pública. La accesibilidad de la educación es un reto crítico para la ETV post-secundaria, especialmente por su potencial para incorporar a estudiantes de estratos socio-económicos bajos (Brown, 2014; Barroilhet & Espinoza, 2016).

5. Altas tasas de abandono estudiantil

El abandono académico es uno de los principales problemas de la educación terciaria en América Latina. Los estudiantes de educación técnico vocacional post-secundaria – que muchas veces son los jóvenes de menores recursos y mayor vulnerabilidad – son aún más vulnerables a esta problema, pues tienen mayor riesgo de abandonar sus estudios que los estudiantes universitarios en la región (Jacinto & Fanelli, 2014; Inter-American Dialogue, en prensa). Otros factores que influyen en la tasa de abandono son factores institucionales como la cantidad de apoyo económico que se puede dar a estudiantes, y factores académicos, como el apoyo docente a estudiantes. El apoyo económico a estudiantes reduce la probabilidad de abandono (Inter-American Dialogue, en prensa).

Conclusión y recomendaciones

El rápido crecimiento de la ETV post-secundaria en América Latina presenta múltiples desafíos, pero también un gran potencial para mejorar la competitividad laboral de la región y ser una herramienta clave para promover la inclusión y movilidad social. Las experiencias de la OCDE sirven como una importante lección para los países de América Latina, y señalan áreas críticas que deben ser consideradas en la formulación de políticas para la ETV post-secundaria en la región. América Latina puede aprovechar la multiplicidad de experiencias en la ETV post-secundaria que ya existen para diseñar políticas adecuadas para el contexto local, pero que también consideren e incorporen las lecciones de países que ya han desarrollado políticas ETV exitosas y sostenibles.

Varios países en la región han comenzado a prestar mayor atención a la ETV post-secundaria, desarrollando nuevas políticas y medidas de regulación. Sin embargo, estas muchas veces no tienen suficiente escala y aún hay varias áreas claves a las que falta dirigirse. A continuación se presentan recomendaciones para las políticas ETV post-secundaria en la región. Estas toman en cuenta ejemplos de la OCDE, pero principalmente se enfocan en los desafíos de la ETV post-secundaria en América Latina y también muestran ejemplos de países en la región que han tomado iniciativas para enfrentar estas dificultades.

Recomendaciones

Incorporar más evaluaciones para medir la calidad educativa. El desarrollo de evaluaciones a nivel nacional ayudaría a regular y categorizar la calidad de los institutos existentes, así como a promover la creación de estándares mínimos para centros de ETV post-secundaria (OECD, 2014). Las evaluaciones también se pueden utilizar para promover mediciones de efectividad y calidad educativa con base en el desarrollo de habilidades en vez de en el tiempo de estudio, como visto en los casos de la OCDE. Los programas basados en competencias aún son escasos en la región, y su impacto aún no ha sido evaluado. Sin embargo, se nota un creciente interés por innovar en la ETV y crear programas más relevantes y eficientes a través del enfoque en capacidades (Inter-American Dialogue, en prensa). En Brasil se ha otorgado mayor relevancia al desarrollo de habilidades, creando el Sistema Nacional de Certificación Profesional Basada en Competencias bajo el Ministerio de Educación (Cruz Molina & Mora Román, 2010).

Fortalecer las relaciones entre empresas y educadores, y facilitar la difusión de información. Como muestran los ejemplos de la OCDE, las buenas relaciones entre educadores y empresas conllevan a currículos mejor alineados a las demandas laborales y

mayores oportunidades laborales para los estudiantes. El involucramiento de las empresas es crítico para crear programas de ETV post-secundaria relevantes y efectivos (Van Bruegel, 2014).

Esquemas como el de Australia donde se ofrece un currículo general al cual una empresa puede agregarle cursos o herramientas de aprendizaje pueden ayudar a estandarizar los requisitos de aprendizaje y mantener una flexibilidad adaptada a circunstancias locales, así como a incentivar el involucramiento de las empresas. Además, este tipo de colaboración también puede llevar a menores costos y sistemas más eficientes para educadores y empleadores (OECD, 2014). Finalmente, facilitando la difusión de información se pueden desarrollar programas más relevantes al mercado laboral. En Chile, el sector minero ha promovido la difusión de información para promover el desarrollo de programas ETV post-secundaria relevantes publicando el Marco de Cualificaciones para la Minería de Chile. En este documento, se detallan las capacidades requeridas para las diferentes ocupaciones en el sector minero chileno para que los proveedores educacionales se enfoquen en estas (OECD et al., 2015).

Aumentar el enfoque en la formación docente. La falta de enfoque en la capacitación del personal docente en América Latina tiene importantes repercusiones en todo el sistema educativo. La educación técnica vocacional es un desafío especialmente grande debido a que demanda una combinación de enseñanza teórica con enseñanza práctica y técnica. Por esto, los docentes de la ETV deben no solo saber enseñar, sino también tener las habilidades prácticas sobre las cuales están enseñando. La enseñanza ETV debe combinar habilidades pedagógicas, experiencias en la industria y conocimiento académico, lo cual demanda un mayor enfoque en la capacitación del personal docente (OECD, 2014). El fortalecimiento de relaciones entre empresas y

educadores mencionado anteriormente también puede promover mejores prácticas educativas para el ETV, pues a través de convenios entre educadores y empresas se puede facilitar la incorporación de mayor personal de industria en el aula, y capacitar continuamente a docentes educativos (OECD, 2014).

Desarrollar planes de financiamiento eficientes, transparentes y sostenibles. El financiamiento de la ETV post-secundaria es un desafío a nivel mundial. Sin embargo, América Latina enfrenta este problema con mayor urgencia que los países de la OCDE debido a los menores ingresos por cápita en la región. Se debe aumentar la equidad y disponibilidad de la educación superior en la región, pero esto se debe hacer con inversiones inteligentes y de altos retornos. Se ha visto un aumento en esfuerzos de programas de becas para promover a alumnos en varios países de la región. Por ejemplo, en Chile, la Beca Nuevo Milenio fue introducida en el 2001 para alumnos de la ETV post-secundaria. Esta beca cubre la mitad del costo de educación, y actualmente financia a casi 11.000 alumnos (Cruz Molina & Mora Román, 2010). Sin embargo, otro mecanismo de financiamiento que también podría implementarse en América Latina y tener efectos a mayor escala es el financiamiento condicional al desempeño académico, como en Estados Unidos. A través de este mecanismo, se promueve la aseguración de calidad, pues estas están conectadas al nivel de financiamiento público que reciba una institución (OECD, 2014).

Integrar habilidades básicas y habilidades socioemocionales a la malla curricular. La mayoría de los trabajos para graduados de la ETV requieren una base sólida en habilidades básicas de matemática y comprensión. En países como Australia, una de las razones por las cuales se ha logrado estandarizar y desarrollar un sistema de ETV post-secundaria tan exitoso ha sido el hecho de que todos los estudiantes entran con buen manejo de

habilidades básicas, como se refleja en los resultados de las pruebas PISA en Australia (Hoeckel et al., 2008). Sin embargo, en la mayoría de los países de América Latina los estudiantes rinden por debajo de las expectativas, y la suposición de que ellos van a contar con estas habilidades entrando a la ETV post-secundaria puede ser una importante fuente de dificultad académica. Por esto, se recomienda un mejor asesoramiento de las habilidades básicas de estudiantes ingresando a institutos a través de exámenes, y el desarrollo de programas suplementarios que ayuden a nivelar a los estudiantes que lo requieran. En los Estados Unidos, por ejemplo, los *community colleges* crean cursos de nivelación enfocados en habilidades básicas, pues se estima que dos tercios de los alumnos ingresando a estas escuelas no cuentan con las habilidades básicas requeridas para completar una certificación ETV exitosamente (OECD, 2014).

Las habilidades socio-emocionales o “blandas” también son otro aspecto de aprendizaje que está ganando creciente importancia en el ámbito laboral. Un estudio desarrollado por McKinsey & Company en 25 países reveló que las habilidades blandas son las más valoradas por los empleadores. Hay pocos ejemplos de países que han comenzado a integrar el aprendizaje de las habilidades blandas en su currículo de ETV post-secundaria, pero el sistema australiano puede servir como ejemplo en esta área (Mourshed, Farrell & Barton, 2012). Considerando la creciente importancia de este campo, también se recomienda incorporar a las habilidades blandas como complemento al aprendizaje práctico de la ETV post-secundaria.

Fuentes

Barroilhet, A. & Espinoza, R. (2016) Como Financiar la Educación Superior. Washington, DC: Inter-American Dialogue. Disponible en: <http://www.thedialogue.org/blogs/2016/06/como-financiar-la-educacion-superior/?lang=es>

Balán, J. (ed.) (2013) Latin America's new knowledge economy and international collaboration. New York: Institute of International Education (IIE) and American Institute for Foreign Study (AIFS).

Brown, C. (2014) Bridge Institutions in Higher Education. Americas Quarterly. Disponible en: <http://www.americasquarterly.org/content/bridge-institutions-higher-education>

Brunner, J. J. & Ferrada Hurtado, R. (eds.) (2011), Educación Superior en Iberoamérica: Reporte 2011. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Disponible en: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Educaci%C3%B3n-Superior-en-Iberoam%C3%A9rica-2011.pdf>

CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training (2011), Research Paper No 10: The Benefits of Vocational Education and Training. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/files/5510_en.pdf

Cruz Molina, A. & A. Mora Román (2010) Tercer Informe del Estado de la Educación, Informe Final Educación Técnica-Vocacional: Buenas Prácticas Internacionales. Estado de la Educación. Disponible en: http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Cruz_Mora_2010_buenas_practicas_educacion_tecnica.pdf

Espinoza, R. & S. Urzúa (2015) Las Consecuencias Económicas de un Sistema de Educación Superior Gratuito en Chile. Revista Educación 370 p.10-44. University of Maryland. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos370/00espinozaesp.pdf?documentId=0901e72b81ea07bd>

Hoeckel, K. (2008), Costs and Benefits in Vocational Education and Training. OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/41538706.pdf>

Hoeckel, K., S. Field, T.R. Justesen & M. Kim (2008), Learning for Jobs: Australia, OEDC Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing. Disponible en: <https://www.oecd.org/australia/41631383.pdf>

Hoyos, R., H. Rogers, & M. Székely (2016), Out of School and Out of Work: Risk and Opportunities for Latin America's Ninis. Washington, DC: World Bank. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/22349/K8318.pdf>

Jacinto, C. & A. G. Fanelli (2014), Tertiary Technical Education and Youth Integration in Brazil, Colombia and Mexico. International Development Policy. Geneva: The Graduate Institute. Disponible en: <https://poldev.revues.org/1776>

ILO (2013) Global Employment Trends for Youth 2013: A Generation at Risk. Geneva: International Labour Office. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_212423.pdf

Inter-American Dialogue, y Mathematica Policy Research (*en prensa*). Skills Development in Latin America.

ISCED (2011), International Standard Classification of Education 2011. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>

Kis, V. & E. Park (2012), A Skills beyond School Review of Korea, OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/SBS%20Korea.pdf>

Kuczera, M. (2013), A Skills beyond School Commentary on Sweden, OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnSweden.pdf>

Kuczera, M. & S. Field (2013), A Skills beyond School Review of the United States, OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/employment/ASkillsbeyondSchoolReviewoftheUnitedStates.pdf>

Mourshed, M., D. Farrell & D. Barton (2012), Education to Employment: Designing a System that Works. McKinsey & Company Center for Government. Disponible en: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education-to-Employment_FINAL.pdf

Murakami, Y. & Blom, A. (2008) Accessibility and Affordability of Tertiary Education in Brazil, Colombia, Mexico, and Peru within a Global Context. Policy Research Working Paper 4517. Washington, DC: The World Bank. Disponible en: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/wps4517.pdf>

OECD (2012), Post-Secondary Vocational Education and Training: Pathways and Partnerships, Higher Education in Regional and City Development. OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/8912061e.pdf?expires=1458157940&id=id&accname=guest&checksum=515EBE287AAFDD269199532E454DDBFC>

OECD (2014), Skills Beyond School: Synthesis Report, OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Skills-Beyond-School-Synthesis-Report.pdf>

OECD, CAF & ECLAC (2015) Latin American Economic Outlook 2015: Education, Skills and Innovation for Development. OECD Publishing. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37446/S1420758_en.pdf?sequence=1

OIT (n.d.), "Empleo juvenil en América Latina y el Caribe." Disponible en: <http://www.ilo.org/americas/temas/empleo-juvenil/lang--es/index.htm#banner>

Székely Pardo, M. (2010) Jóvenes que ni Estudian ni Trabajan: Un Reto para la Cohesión Social en América Latina. Preparado para Desarrollo, Cohesión Social y Democracia; Diálogos para una Agenda Latinoamericana. El Salvador: CIEPLAN. Disponible en: http://www.cieplan.org/media/actividades/archivos/4/Jovenes_que_ni_estudian_ni_trabajan:_Un_reto_para_la_cohesion_social_en_America_Latina.pdf

UNESCO-UNEVOC (2013) World TVET Database – Country Profiles: Colombia. UNESCO-UNEVOC. Disponible en: <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=World+TVET+Database&ct=COL>

Velasco, C. (n.d.) Educación Técnica y Formación Profesional en América Latina y el Caribe. UNESCO. Disponible en:
http://www.oei.es/etp/educacion_tecnica_formacion_profesional_AL.pdf

Van Breugel, G. (2014) Sistemas Nacionales de Formación Profesional y Capacitación: Una Revisión de Experiencias de países de la OCDE. Santiago de Chile: UN, CEPAL.
Disponible en:
http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36799/S1420028_es.pdf?sequence=1