

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.

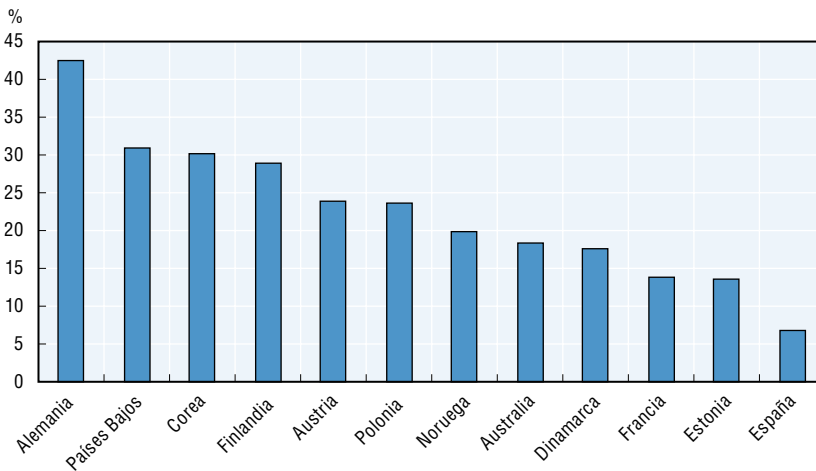
Explicación y enfoques nacionales: elaborar itinerarios de transición

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.

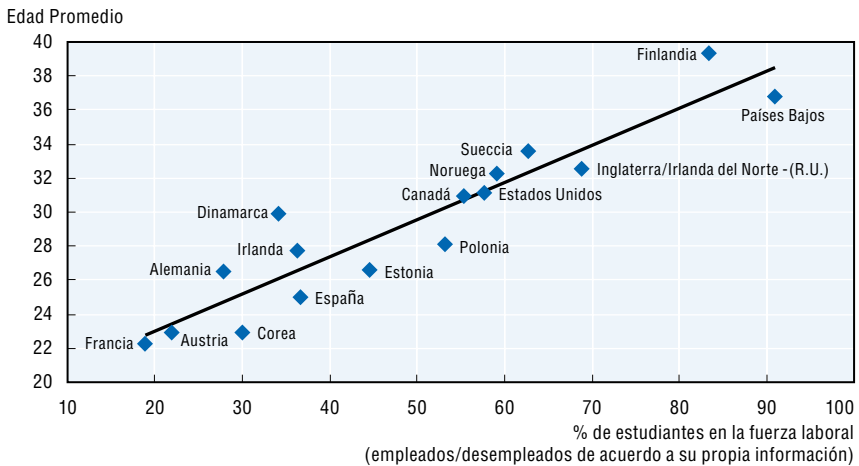
Los adultos a menudo necesitan conciliar su dedicación a una formación complementaria con las exigencias de sus trabajos y vidas domésticas. Pueden desear estudiar a tiempo parcial o a un ritmo flexible; su hogar y/o lugar de trabajo pueden estar lejos del centro de estudios, por lo que las opciones 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.

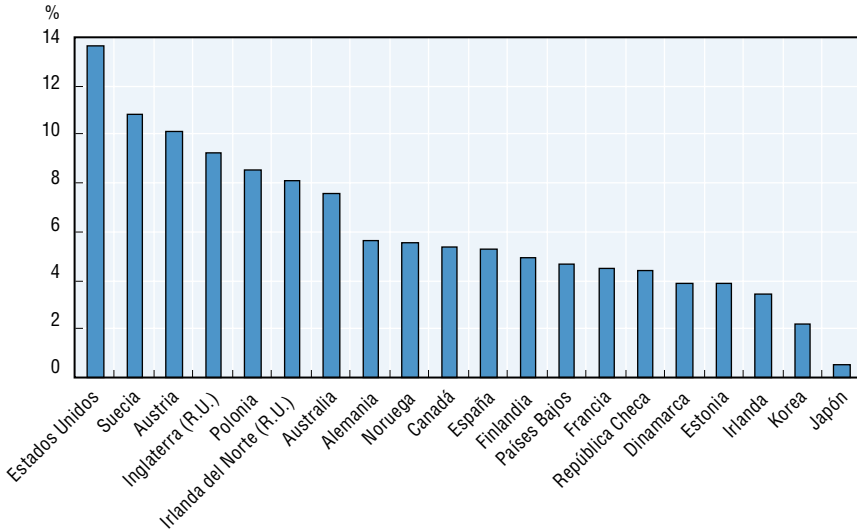
En Austria, los graduados de los institutos profesionales pueden en principio acceder directamente al segundo o tercer trimestre de un grado relacionado (Prokopp y Luomi-Messerer, 2009), pero tales transiciones dependen de acuerdos individuales entre instituciones, que a veces son inexistentes. Ante 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.

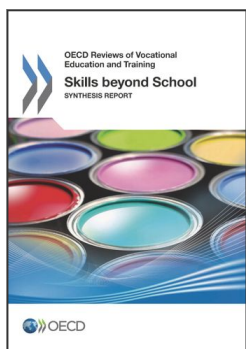
Fuente: Kuczera, M. y S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

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.



From:
Skills beyond School
Synthesis Report

Access the complete publication at:
<https://doi.org/10.1787/9789264214682-en>

Please cite this chapter as:

OECD (2016), "Itinerarios más claros para los estudiantes", in *Skills beyond School: Synthesis Report*, OECD Publishing, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264230804-7-es>

This document, as well as any data and map included herein, are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area. Extracts from publications may be subject to additional disclaimers, which are set out in the complete version of the publication, available at the link provided.

The use of this work, whether digital or print, is governed by the Terms and Conditions to be found at <http://www.oecd.org/termsandconditions>.