

Movilidad social y desigualdad en América Latina y el Caribe

Perspectivas desde la educación y las competencias



Movilidad social y desigualdad en América Latina y el Caribe

PERSPECTIVAS DESDE LA EDUCACIÓN
Y LAS COMPETENCIAS

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

Tanto este documento, así como cualquier dato y cualquier mapa que se incluya en él, se entenderán sin perjuicio respecto al estatus o la soberanía de cualquier territorio, a la delimitación de fronteras y límites internacionales, ni al nombre de cualquier territorio, ciudad o área.

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

Nota de Turquía

La información del presente documento en relación con “Chipre” se refiere a la parte sur de la Isla. No existe una sola autoridad que represente en conjunto a las comunidades turcochipriota y grecochipriota de la Isla. Turquía reconoce a la República Turca del Norte de Chipre (RTNC). Mientras no haya una solución duradera y equitativa en el marco de las Naciones Unidas, Turquía mantendrá su postura frente al “tema de Chipre”.

Nota de todos los Estados Miembros de la Unión Europea que pertenecen a la OCDE y de la Unión Europea
Todos los miembros de las Naciones Unidas, con excepción de Turquía, reconocen a la República de Chipre. La información contenida en el presente documento se refiere a la zona sobre la cual el Gobierno de la República de Chipre tiene control efectivo.

Por favor, cite esta publicación de la siguiente manera:

OECD (2025), *Movilidad social y desigualdad en América Latina y el Caribe: Perspectivas desde la educación y las competencias*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3557f989-es>.

ISBN 978-92-64-85969-2 (impresa)

ISBN 978-92-64-99711-0 (PDF)

ISBN 978-92-64-73537-8 (HTML)

Publicado originalmente por la OCDE con el título: OECD (2025), *Social Mobility and Inequality in Latin America and the Caribbean: Insights from Education and Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/428fa0a6-en>.

Imágenes: Portada © Omri Eliyahu/Shutterstock.com.

Las erratas de las publicaciones se encuentran en línea en: <https://www.oecd.org/en/publications/support/corrigenda.html>.

© OCDE 2025



Atribución/Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Este trabajo está disponible bajo la licencia Creative Commons Attribution/Reconocimiento 4.0 Internacional. Al utilizar este trabajo, acepta estar sujeto a los términos de esta licencia (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Atribución – debe citar el trabajo.

Traducciones – debe citar la obra original, identificar cambios al original y agregar el siguiente texto: *En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, solo se considerará válido el texto de la obra original.*

Adaptaciones – debe citar el trabajo original y agregar el siguiente texto: *Esta es una adaptación de un trabajo original de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en esta adaptación no deben considerarse representativos de los puntos de vista oficiales de la OCDE o de sus Países miembros.*

Material de terceros – la licencia no se aplica al material de terceros en la obra. Si utiliza dicho material, usted es responsable de obtener el permiso del tercero y de cualquier reclamación por infracción.

No debe utilizar el logotipo, la identidad visual o la imagen de portada de la OCDE sin permiso expreso ni sugerir que la OCDE respalda su uso del trabajo.

Cualquier disputa que surja bajo esta licencia se resolverá mediante arbitraje de conformidad con el Reglamento de Arbitraje de la Corte Permanente de Arbitraje (PCA) de 2012. El lugar del arbitraje será París (Francia). El número de árbitros será de uno.

Prólogo

A pesar de los importantes avances de las últimas décadas, América Latina y el Caribe (ALC) sigue enfrentando desafíos relacionados con la movilidad social y la desigualdad. Como una de las regiones más desiguales del mundo, las disparidades económicas continúan restringiendo el acceso a recursos y servicios esenciales. Por ejemplo, el 10% de las personas con mayores ingresos en ALC gana 12 veces más que el 10% más pobre, una brecha significativamente mayor que la diferencia promedio de ingresos en los países de la OCDE.

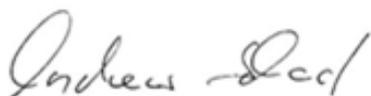
Abordar las persistentes brechas educativas y de competencias en la región es fundamental para fortalecer la cohesión social y económica. Si bien la región ha logrado avances notables en la ampliación del acceso a la educación – con una cobertura primaria casi universal (97,1%) – persisten desafíos importantes en los niveles educativos superiores. En promedio, el 35% de las personas jóvenes no ha completado la educación secundaria antes de los 23 años y la tasa bruta de finalización de la educación terciaria es de solo 25,1%, lo que sitúa a la región 15 puntos porcentuales por debajo del promedio de la OCDE (40%).

Este volumen ofrece información crucial extraída de evaluaciones internacionales, en particular del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC). Los resultados de PISA 2022 destacan la urgente necesidad de mejorar la calidad educativa para las generaciones más jóvenes: tres de cada cuatro estudiantes de América Latina y el Caribe tienen un desempeño insuficiente en matemáticas, sin alcanzar el nivel mínimo de competencia (Nivel 2). De manera similar, PIAAC revela deficiencias críticas en las competencias de los adultos: más de la mitad de los adultos en los países de ALC participantes (Chile, Ecuador, México y Perú) obtuvieron los puntajes más bajos en alfabetización (Nivel 1 o inferior). Una proporción significativa de adultos también carece de competencias digitales básicas: el porcentaje de personas que no superaron la prueba básica de competencias digitales o que no tienen experiencia con computadoras varía entre el 25,2% en Chile y el 43,6% en Perú.

Los resultados sugieren, en términos generales, una transmisión intergeneracional del nivel educativo y socioeconómico. Otro problema se refiere a la calidad de la educación, ya que los puntajes promedio de los estudiantes con ventajas socioeconómicas (el 25% superior) en América Latina y el Caribe son, en promedio, más bajos que los puntajes de los estudiantes con desventajas socioeconómicas (el 25% inferior) en los países de la OCDE.

Abordar estos obstáculos sistémicos requiere una intervención de políticas públicas centrada en la educación de calidad y el desarrollo de competencias. Actualmente, los gobiernos de América Latina destinan en promedio un 3,8% del PIB a la educación, en comparación con el 5% en los países de la OCDE. Esto sugiere que la movilidad social ascendente se puede lograr no solo mediante un mayor gasto, sino también asegurando una asignación de recursos más eficiente, estratégica y equitativa.

Esta publicación, elaborada de manera conjunta por la Dirección de Educación y Competencias (EDU) y la Dirección de Relaciones Globales y Cooperación (GRC) de la OCDE, sirvió de base para las discusiones del Ministro de Inclusión Social de América Latina y el Caribe celebradas en Bogotá el 22 de octubre de 2024. Al comprometerse con una inversión mayor y más eficiente en una educación de calidad y accesible para estudiantes y adultos de todos los niveles socioeconómicos, los gobiernos pueden dar pasos significativos hacia la reducción de la desigualdad y la mejora de la movilidad social.



Andreas Schaal,

Director de Relaciones Globales y Cooperación
de la OCDE, Sherpa de la OCDE ante el G7, el
G20 y APEC



Andreas Schleicher,

Director de Educación y Competencias de la
OCDE

Prefacio

América Latina y el Caribe (ALC) es una región de notable diversidad, creatividad y potencial. Sin embargo, las persistentes desigualdades sociales y económicas siguen dificultando la plena materialización de un crecimiento inclusivo y de la movilidad social ascendente para millones de personas. Las disparidades en el acceso a una educación de calidad, a oportunidades de desarrollo de competencias y a trayectorias hacia un empleo productivo continúan siendo algunos de los principales obstáculos para construir sociedades más cohesionadas y prósperas.

El Programa Regional de la OCDE para América Latina y el Caribe (LACRP), lanzado en 2016, trabaja para apoyar a la región en el avance hacia un desarrollo más inclusivo y sostenible. El Programa promueve el diálogo y la colaboración entre los países de ALC y la OCDE en torno a cuatro prioridades interrelacionadas: aumentar la productividad, fortalecer las instituciones, mejorar la inclusión social y garantizar la sostenibilidad ambiental. Estos pilares orientan nuestros esfuerzos colectivos para informar y acompañar reformas de política pública basadas en evidencia en toda la región.

Esta publicación constituye una contribución concreta a la prioridad de inclusión social y refleja el compromiso compartido de los países de ALC de ampliar las oportunidades y reducir las desigualdades. Responde a las recomendaciones formuladas por ministros y representantes de alto nivel durante la Cumbre Ministerial OCDE-ALC celebrada en Bogotá en 2024. Bajo el tema “La inclusión productiva revisitada”, los participantes llamaron a renovar la acción para enfrentar los obstáculos estructurales a la igualdad, en particular aquellos que afectan la capacidad de las personas y las comunidades para acceder a una educación de alta calidad, adquirir competencias pertinentes y participar plenamente en los mercados laborales y en la sociedad.

Basado en datos comparables a nivel internacional, evidencia y análisis de políticas, este informe evalúa los avances realizados en los países de ALC y, al mismo tiempo, pone de relieve los desafíos que siguen requiriendo una atención urgente. Destaca la importancia de garantizar un acceso equitativo a una educación de calidad y de reforzar la pertinencia y calidad de los sistemas de competencias, así como de diseñar políticas que permitan que todas las personas que aprenden, con independencia de su origen socioeconómico, desarrollen las capacidades que necesitan para prosperar en un mundo del trabajo en constante evolución.

Esperamos que los análisis y las recomendaciones de política presentados en esta publicación apoyen a los gobiernos, al personal educativo, a los empleadores y a los socios de la sociedad civil de toda la región en sus esfuerzos por promover la movilidad social y reducir las desigualdades. Alcanzar estos objetivos es esencial para liberar el potencial humano de la región y construir sociedades más resilientes, inclusivas y prósperas de cara al futuro.

Agradecimientos

El desarrollo de este informe, preparado por la Dirección de Educación y Competencias (EDU) y la Dirección de Relaciones Globales y Cooperación (GRC) de la OCDE, estuvo guiado por Andreas Schleicher, Director de Educación y Competencias (EDU) de la OCDE, Andreas Schaal, Director de Relaciones Globales y Cooperación de la OCDE, y José Antonio Ardavín, Jefe de la División ALC en Relaciones Globales (GRC) de la OCDE, y fue gestionado por Marta Encinas-Martín, Asesora Principal en las direcciones de Relaciones Globales y Cooperación y de Educación y Competencias. Los autores de este informe son: Capítulos 1, 2 y 3: Marta Encinas-Martín (Asesora Principal) y Aníbal Guerrero (Practicante); Capítulo 4: Anthony Mann (Analista Principal) y Jonathan Díaz (Analista Junior); y Capítulo 5: Marieke Vandeweyer (Analista Principal), Ricardo Espinoza (Analista), Patricio Ruedi (Analista). El informe contó con contribuciones de Michelle Cherian y Samira Abraham y valiosos comentarios de Daniel Salinas y Marco Paccagnella. Michelle Cherian también colaboró en la edición de este informe.

Tabla de Contenidos

Prólogo	3
Prefacio	5
Agradecimientos	6
Resumen Ejecutivo	10
1 Introducción	13
Referencias	18
2 Competencias para el crecimiento sostenible y la movilidad social en América Latina y el Caribe	20
Introducción	21
Desarrollo de competencias y su impacto	38
Conclusiones	43
Referencias	44
Nota	45
3 Entendiendo la desigualdad y la movilidad social a través de la educación en América Latina y el Caribe	46
Introducción	47
El nivel educativo de América Latina y el Caribe	49
Más allá del rendimiento: Los resultados de América Latina y el Caribe en PISA 2022	56
Desigualdades en el rendimiento de los estudiantes en América Latina y el Caribe en función de su estatus socioeconómico	65
Inversión en educación	72
Conclusiones	75
Referencias	76
Notas	77
4 Orientación profesional, desigualdad social y Movilidad en América Latina y el Caribe	78
La generación más ambiciosa de la historia	79
Comprender las variaciones en los resultados del empleo	81
Orientación profesional y desarrollo del capital humano, social y cultural	82
Referencias	92

5 Superar el déficit de cualificaciones: mejorar las cualificaciones mediante la educación y formación profesionales (EFP) y la colaboración regional	95
Introducción	96
Educación y formación profesionales en América Latina: logros y desafíos	97
Reducir las diferencias de cualificación	99
Hacia una estrategia regional de competencias para América Latina	102
Conclusión	103
Referencias	104

FIGURAS

Figura 2.1. Compresión lectora entre las personas de 16 a 65 años, porcentaje en cada nivel (%)	25
Figura 2.2. Capacidad de cálculo entre las personas de 16 a 65 años, porcentaje en cada nivel (%)	26
Figura 2.3. Competencias en PSTRE entre las personas de 16 a 65 años, porcentaje en cada nivel (%)	28
Figura 2.4. Diferencias en el nivel de competencias lectora de los jóvenes de 15 a 65 años, según el nivel educativo de los padres	31
Figura 2.5. Nivel educativo entre las personas de 25 a 65 años, por sexo y nivel educativo de la madre	32
Figura 2.6. Diferencias en el nivel de competencia lectora de las personas de 25 a 65 años, por nivel de estudios	35
Figura 2.7. Diferencias en el dominio del PSTRE para las personas de 25 a 65 años, por nivel de estudios	36
Figura 2.8. Diferencias competencia lectora y capacidad de cálculo, por género	38
Figura 2.9. Contribución de la educación, la competencia lectora y numérica a la variación de los salarios por hora	39
Figura 2.10. Informalidad laboral y educación en América Latina y el Caribe	40
Figura 2.11. PIB per cápita, 1990-2022 (USD constantes de 2015)	41
Figura 2.12. Puntuación media de competencias lectora, por grupo de edad	42
Figura 3.1. Proporción de niños y jóvenes fuera de la escuela, por nivel educativo (%)	49
Figura 3.2. Tasas netas de matriculación en la enseñanza secundaria y duración de la enseñanza obligatoria en ALC	50
Figura 3.3. Probabilidad media de haber alcanzado un nivel educativo superior dada la educación de los padres en América Latina, adultos de 24 a 44 años.	52
Figura 3.4. Ingresos relativos de los trabajadores en comparación con los que tienen estudios secundarios superiores, por nivel de estudios (2022)	53
Figura 3.5. Porcentaje de personas de 25 a 34 años con educación terciaria como nivel más alto alcanzado	54
Figura 3.6. Puntuaciones promedio PISA 2022 en matemáticas, por países (ALC y OCDE)	58
Figura 3.7. Puntuaciones medias en lectura de PISA 2022, por países (países de ALC y de la OCDE)	59
Figura 3.8. Puntuaciones medias en ciencias de PISA 2022, por países (países de ALC y de la OCDE)	60
Figura 3.9. Proporción de alumnos en cada nivel de competencia en matemáticas, por países (ALC y OCDE)	62
Figura 3.10. Porcentaje de alumnos en cada nivel de competencia en lectura, por países (países de ALC y de la OCDE)	63
Figura 3.11. Porcentaje de alumnos en cada nivel de competencia en lectura, por países (países de ALC y de la OCDE)	64
Figura 3.12. Diferencia del índice ESCS de PISA entre el 10% superior e inferior	66
Figura 3.13. Fuerza del gradiente socioeconómico y rendimiento en matemáticas	67
Figura 3.14. Alumnos resilientes en matemáticas, por países (%) (ALC y OCDE)	68
Figura 3.15. Rendimiento promedio en matemáticas, por país y cuartil nacional de estatus socioeconómico (Índice ESCS)	69
Figura 3.16. Rendimiento medio en matemáticas, por decil internacional de estatus socioeconómico	70
Figura 3.17. Bajo rendimiento en matemáticas, por estatus socioeconómico (trimestres nacionales del índice ESCS)	71
Figura 3.18. Rendimiento en matemáticas y gasto en educación, por países (todos los países PISA)	73
Figura 3.19. Rendimiento en matemáticas y PIB per cápita, por países (países de ALC y de la OCDE)	74
Figura 4.1. Porcentaje de estudiantes de ALC que esperan trabajar en las categorías 1 y 2 de la CIUO, por ESCS	79
Figura 4.2. Porcentaje de jóvenes que esperan una ocupación de las categorías principales 1 ó 2 de la CIUO a los 30 años comparado con la distribución real de la población activa del país.	80

Figura 4.3. Porcentaje de estudiantes cuyas expectativas educativas y profesionales no están alineadas.	83
Figura 4.4. Conceptualización de la relación entre la participación en el desarrollo profesional y la mejora de los capitales	86
Figura 4.5. Participación en actividades de desarrollo profesional	87
Figura 5.1. El rendimiento de las competencias varía entre los países latinoamericanos	97
Figura 5.2. Un porcentaje relativamente bajo de estudiantes de secundaria superior en los países latinoamericanos están matriculados en programas de formación profesional	98
Figura 5.3. Disposición a formarse y participación en el aprendizaje de adultos, por países (países de la OCDE y del G20)	99

Resumen Ejecutivo

América Latina y el Caribe (ALC) es una región que se caracteriza por profundos desafíos relacionados con la movilidad social y la desigualdad. A pesar de haber sacado a millones de la pobreza en las últimas décadas, ALC sigue siendo una de las regiones más desiguales del mundo según comparaciones internacionales. La desigualdad económica actúa como catalizador de las disparidades sociales, ya que las brechas de ingresos obstaculizan el acceso a recursos y servicios esenciales, particularmente a una educación de alta calidad. Esta falta de acceso, determinada por el origen socioeconómico, perpetúa las desigualdades existentes e impide la movilidad social intergeneracional.

Brechas en Calidad y Logro Educativo

Si bien ALC ha logrado un éxito sustancial en la ampliación del acceso a la educación, alcanzando una cobertura primaria casi universal (97,1%), persisten desafíos significativos en niveles superiores. El abandono escolar es un problema mayor en la región, que afecta desproporcionadamente a los estudiantes cercanos al final de su escolaridad y a aquellos en el extremo inferior de la distribución de ingresos. En promedio, el 35% de las personas jóvenes no ha completado la educación secundaria antes de los 23 años. Además, la tasa bruta de finalización terciaria se sitúa en solo 25,1%, lo que coloca a la región 15 puntos porcentuales por debajo del promedio de la OCDE (40%).

Más allá del logro educativo, la calidad de la educación sigue siendo una preocupación importante. Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2022 revelan niveles bajos de aprendizaje fundamental en toda la región. En matemáticas, tres de cada cuatro estudiantes (75%) en ALC tienen un desempeño insuficiente, sin alcanzar el Nivel 2 de competencia mínima. Más de la mitad de los jóvenes de 15 años en la región tampoco cumplen con competencias básicas en lectura y ciencias. Preocupantemente, los puntajes promedio de los estudiantes con ventajas socioeconómicas en ALC están por debajo de los de los estudiantes con desventajas socioeconómicas en los países de la OCDE. Este bajo rendimiento generalizado, independientemente del estatus socioeconómico, refleja un problema sistémico de insuficiente calidad en los sistemas educativos, lo que socava su potencial para impulsar la productividad y la movilidad social.

Competencias en Adultos y Disparidades Económicas

Las deficiencias de competencias observadas en la juventud persisten en la adultez. El Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC) de la OCDE revela que en los países de ALC participantes, más de la mitad de los adultos obtuvieron los niveles más bajos de competencia (Nivel 1 o inferior) en alfabetización. Además, muchos adultos carecen de competencias digitales básicas; la proporción de adultos que no superaron la prueba básica de competencias digitales o carecían de experiencia con computadoras osciló entre el 25,2% en Chile y el 43,6% en Perú.

Esta brecha de competencias está estrechamente vinculada a los resultados económicos. La fuerte influencia de la educación parental en la adquisición de competencias de los niños indica una persistente transmisión intergeneracional del estatus, con diferencias en la competencia en alfabetización relacionadas con la educación de los padres mucho mayores en países como Chile (51 puntos) y Perú (55 puntos) que el promedio de la OCDE. El bajo logro educativo y las competencias restringen frecuentemente a las personas a empleos de baja calidad en el sector informal, una situación que incrementa su riesgo de pobreza y afecta a dos tercios de los hogares en la región.

Aspiraciones, Formación Profesional e Inversión

Los datos de PISA destacan un desajuste significativo entre las ambiciones de los estudiantes y las realidades del mercado laboral. Las expectativas de los estudiantes de trabajar como gerentes senior o profesionales (categorías 1 y 2 de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, CIUO o ISCO) son seis veces o más superiores a la demanda real en la fuerza laboral de la región. Este desajuste está fuertemente asociado al origen socioeconómico: el 21% de los estudiantes de bajo estatus socioeconómico (SES) se clasifican como desalineados, frente al 8% de los estudiantes de alto SES.

La formación profesional estratégica y el aprendizaje a lo largo de la vida son esenciales para cerrar estas brechas. Sin embargo, la matrícula en programas de Formación Profesional y Educación (FP) de educación media superior en los países de ALC de la OCDE sigue por debajo del promedio de la OCDE. Además, la participación en el aprendizaje de adultos es notablemente baja, con el 63% de los adultos "descomprometidos" de la formación en países como México y Ecuador.

Este desafío sistémico se agrava por una inversión relativamente baja; los gobiernos latinoamericanos destinaron en promedio un 3,8% de su PIB a la educación en 2021, frente al 5% en los países de la OCDE. Crucialmente, ninguno de los países de la región ha superado el umbral acumulativo de gasto de USD 75.000 por estudiante, más allá del cual el gasto tiende a correlacionarse menos fuertemente con un mejor rendimiento en PISA.

Recomendaciones de Política

Para fomentar un crecimiento inclusivo y abordar las desigualdades sistémicas, los gobiernos deben comprometerse con reformas de políticas efectivas centradas en la calidad, la equidad y la formación de competencias.

1. **Aumentar y Mejorar la Inversión:** Los gobiernos deben incrementar y dirigir estratégicamente el gasto educativo, priorizando resultados de calidad y equitativos. La reasignación eficiente de los recursos educativos existentes también es crucial, especialmente considerando que otros países con niveles de gasto similares o PIB comparable suelen superar a las naciones de ALC.
2. **Priorizar Equidad y Calidad en la Educación Formal:** Las políticas deben abordar las altas tasas de abandono, particularmente para estudiantes en riesgo, mediante la implementación de medidas preventivas y de reintegración dirigidas. Las barreras financieras a la educación terciaria deben eliminarse o reducirse a través de mecanismos efectivos de becas y préstamos estudiantiles para aumentar la participación de los sectores de bajos y medianos ingresos.
3. **Fortalecer Trayectorias de Competencias:** Los sistemas de FP deben reforzarse, asegurando que sean una opción atractiva para todos los aprendices e incluyan componentes sustanciales de Aprendizaje Basado en el Trabajo para facilitar la transición a la fuerza laboral.

4. **Implementar Orientación Profesional Equitativa:** Los sistemas de orientación deben proporcionar una sólida base de apoyo para todos los estudiantes, pero ofrecer una provisión más intensiva a los estudiantes de bajo SES, compensando las deficiencias familiares en capital social y cultural. Esto debe incluir experiencias directas del mundo laboral para ampliar sus opciones profesionales.

Al abordar las necesidades inmediatas y a largo plazo de educación de alta calidad y formación de competencias, América Latina y el Caribe puede mejorar sus sistemas educativos, fomentar un crecimiento inclusivo y construir una fuerza laboral productiva que beneficie a todos los ciudadanos.

1 Introducción

Este capítulo ofrece una visión general de los avances de América Latina y el Caribe en la reducción de la pobreza, así como de los desafíos actuales para enfrentar la desigualdad en las últimas décadas. Destaca la conexión esencial entre la desigualdad, la movilidad social y los logros educativos. A pesar de los importantes avances en educación, especialmente en el nivel primario, la región sigue enfrentando barreras persistentes en los niveles secundario y terciario. Una inversión más significativa y mejor dirigida en educación para superar estos desafíos es fundamental, la cual no solo ampliaría las oportunidades educativas en todos los entornos socioeconómicos, sino que también elevaría los niveles de competencias y abordaría el desafío de la productividad en comparación con otras economías emergentes con niveles de gasto educativo similares. Las políticas eficaces deben enfocarse no solo en incrementar la financiación, sino también en asegurar un acceso equitativo, mejorar la calidad y apoyar a los estudiantes desfavorecidos, con el fin de romper el ciclo de la pobreza y promover un crecimiento inclusivo.

Durante las dos últimas décadas, América Latina y el Caribe (ALC) ha experimentado una mejora general de los ingresos nacionales, y la proporción de personas que viven en la pobreza absoluta descendió de 1 de cada 3 a 1 de cada 5 (OECD, 2021^[11]). La desigualdad de ingresos, otro reto de larga data en la región, también experimentó mejoras sustanciales en los últimos 20 años, sobre todo en la primera década del siglo (OECD, 2024^[2]) (Germán Feierherd, 2023^[3]). Sin embargo, a pesar de este progreso, ALC sigue siendo la región más desigual del mundo: en 2024, el 10% de los que más ganan en América Latina y el Caribe ganaba 12 veces más que el 10% de los más pobres. Mientras, en los países de la OCDE, la diferencia de ingresos es mucho menor, ya que el 10% de los que más ganan sólo gana 4 veces más que el 10% de los que menos ganan (Inter-American Development Bank, 2024^[4]).

Como era de esperar, los tres países más desiguales dentro de las economías de la OCDE se encuentran en América Latina: Chile, Costa Rica y México (OECD, 2024^[5]).

La desigualdad no ha seguido una tendencia constante en América Latina y el Caribe. En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe (ALC), la desigualdad aumentó rápidamente en la década de 1970, alcanzó su punto máximo en la década de 1990 y luego comenzó a disminuir gradualmente. Aunque en la actualidad la desigualdad es menor que hace tres décadas, el progreso se ha estancado desde 2012 (Inter-American Development Bank, 2024^[4]). Los indicadores de desigualdad de ingresos calculados a partir de las encuestas nacionales de hogares disponibles también sugieren que los avances de las dos últimas décadas se produjeron sobre todo entre 2000 y 2012. Desde entonces, el progreso se ha estancado, observándose sólo mejoras mínimas entre 2012 y 2018 (UNDP, 2021^[6]). El índice Gini medio -una medida de la desigualdad- descendió de 52,8 a 47,0 entre 2002 y 2012, con una reducción media de 0,58 puntos al año. Sin embargo, entre 2012 y 2018, el Índice de Gini medio descendió menos de un punto. También hay variaciones en las tendencias de la desigualdad entre los países de ALC; la ralentización de la reducción de la desigualdad después de 2012 es más pronunciada en el Cono Sur ampliado (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay) y menos marcada en los países andinos y Centroamérica (UNDP, 2021^[6]). Más recientemente, tras la pandemia de COVID-19, la elevada inflación en los países de ALC deterioró los niveles de ingresos reales y exacerbó la desigualdad de ingresos (OECD, 2024^[2]) (Busso and Messina, 2020^[7]). A partir de 2021, Brasil, Colombia y Panamá exhiben los mayores niveles de desigualdad de la región (OECD, 2024^[2]).

Un aspecto central de la cuestión de la desigualdad es la limitada movilidad social *intrageneracional* de la región -definida como los cambios en el estatus socioeconómico de una persona a lo largo de su vida- y la transmisión *intergeneracional* del estatus educativo y socioeconómico. Esto dificulta la capacidad de los individuos para mejorar su posición socioeconómica en comparación con la de sus padres, un fenómeno conocido como movilidad intergeneracional (Brunori, Ferreira and Neidhöfer, 2023^[8]). Las investigaciones indican que entre el 44% (en Argentina) y el 63% (en Guatemala) de la desigualdad de ingresos actual puede atribuirse a factores "heredados" (Brunori, Ferreira and Neidhöfer, 2023^[8]).

Las sociedades con baja movilidad social suelen mostrar también altos niveles de desigualdad. Un estudio realizado por el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) destaca que la persistente baja movilidad social en la región está estrechamente vinculada a la desigualdad imperante. Ésta impacta significativamente a individuos de diversos estratos socioeconómicos, afectando negativamente sus posibilidades de desarrollo de capital humano, el acceso a empleos de calidad y la capacidad de acumular activos a lo largo de su vida (CAF, 2022^[9]). Esto también se refleja en el retraso educativo de la región y en los bajos niveles de cualificación de sus trabajadores (OECD, 2021^[10]). Hay varias formas de interpretar esta correlación. El modelo de Solon de 2004 sugiere que los factores que influyen en la movilidad intergeneracional - como los rendimientos privados del capital humano, la progresividad de la inversión pública en educación y los factores transmisibles como las capacidades, la raza y las redes sociales - también configuran la distribución de la renta a largo plazo. Durante el periodo de transición, una reducción de la desigualdad de ingresos (posiblemente debida a cambios en las primas por capacidades o en los

rendimientos de la educación) o un aumento de la progresividad del gasto público en educación podrían conducir a una mayor movilidad social (OECD, 2010^[11]).

La educación tiene el potencial de ser un motor poderoso de la movilidad ascendente, influyendo significativamente en los ingresos, el empleo, la riqueza general y el bienestar. Si bien puede contribuir a reducir las desigualdades sociales, también puede perpetuarlas, ya que los niveles de estudios suelen pasar de una generación a la siguiente. Una proporción significativa del nivel educativo de un niño puede atribuirse al nivel educativo de sus padres, ya que la educación de los padres explica más del 60% de la variación, incluso entre las generaciones más jóvenes (OECD, 2010^[11]).

A pesar de los avances sustanciales en los logros educativos en América Latina y el Caribe en las últimas décadas -particularmente en el nivel primario, donde la cobertura es casi universal- los retos persisten en los niveles secundario y terciario. Por término medio, el 35% de los jóvenes de entre 21 y 23 años no ha completado la enseñanza secundaria, y la tasa bruta de finalización de estudios terciarios se sitúa sólo en el 25,1%, 15 puntos porcentuales por debajo de la media de la OCDE del 40% y de la media mundial del 30,8%. (Arias Ortiz et al., 2024^[12]).

La estrecha relación entre el nivel educativo alcanzado y los resultados laborales perpetúa el ciclo de la pobreza. En general, se considera que completar la educación secundaria superior es el nivel mínimo de educación necesario para participar con éxito en el mercado laboral para la mayoría de las personas (OECD, 2021^[13]). En consecuencia, las tasas de empleo son significativamente más altas entre los adultos de 25 a 64 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria en comparación con los que tienen menos estudios. Por término medio, en los países de la OCDE, sólo el 59% de los adultos con una educación inferior a la secundaria superior están empleados, frente al 77% de los que tienen una educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. La tasa de empleo es aún mayor para los adultos con educación terciaria, alcanzando el 87% (OECD, 2023^[14]).

Los niveles más altos de estudios suelen estar relacionados también con mayores niveles de cualificación y de ingresos. En los países de la OCDE, los adultos de entre 25 y 64 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria ganan, por término medio, alrededor de un 25% más al año que los que carecen de tales cualificaciones (OECD, 2021^[13]). Las primas de ingresos por completar una titulación terciaria son sustancialmente superiores. Por término medio, los trabajadores a tiempo completo con educación terciaria ganan casi el doble que los que tienen una educación inferior a la secundaria superior en todos los países de la OCDE, pero puede ser más del triple en los países latinoamericanos, como Brasil, Chile y Colombia (OECD, 2023^[14]).

Además, los trabajadores no cualificados y poco cualificados tienen más probabilidades de estar empleados en el sector informal. A nivel mundial, aproximadamente el 94% de las personas sin educación secundaria formal trabajan en empleos informales, frente al 52% de las que tienen educación secundaria y el 24% de las que tienen educación terciaria. En las economías avanzadas, la brecha educativa entre el sector formal y el informal, donde los trabajadores corren un mayor riesgo de caer en la pobreza, es notablemente menor (OECD, 2019^[15]).

También es importante señalar que los beneficios de unos niveles de desigualdad más bajos y de una mayor inclusión social se extienden más allá de la esfera individual. Los individuos altamente educados y cualificados que obtienen mayores ingresos contribuirán más en impuestos e incurrirán en menores costes para el gobierno de su país en términos de bienestar social (OECD, 2023^[16]). Dado que la principal ventaja de los países desarrollados reside en su capacidad para mantener una mano de obra educada y cualificada que se adapte rápidamente a los avances en la fabricación y la producción, la educación formal de alta calidad y la formación de competencias aparecen como medios viables para promover el desarrollo en ALC (Mercan, 2014^[17]).

Durante la década de los 2000, el crecimiento económico en América Latina y el Caribe estuvo acompañado de una expansión educativa que benefició a los niños y jóvenes de familias desfavorecidas

en los niveles educativos más bajos. Sin embargo, el acceso a los niveles educativos superiores se amplió de forma más significativa para las personas con contextos socioeconómicos medios y altos, lo que limitó el papel de la educación en la promoción de las capacidades y la movilidad social (OECD, 2021^[10]).

En comparación con ALC, regiones como Asia Oriental han conseguido aumentar los niveles generales de competencias y la movilidad social de su población, al tiempo que han reducido la pobreza y la desigualdad, gracias a las importantes inversiones en educación realizadas entre los años 60 y 90 (Nancy Birdsall, 1995^[18]). Países como Singapur y Corea del Sur transformaron sus economías dando prioridad a la educación, permitiendo a grandes segmentos de sus poblaciones salir de la pobreza (McMahon, 1998^[19]).

El caso de Corea es especialmente interesante. En 1990, el PIB per cápita del país era comparable al de algunos países latinoamericanos, como México. Desde entonces, Corea ha experimentado un crecimiento impresionante, divergente del de ALC, debido a políticas e inversiones en educación que han permitido una movilidad social intergeneracional similar a la de los países del norte de Europa (OECD, 2019^[20]) (Mulakala, 2015^[21]). A pesar de las pruebas que vinculan la educación y el crecimiento económico inclusivo, el gasto público en educación es relativamente bajo en la región de ALC, sobre todo en comparación con los países de la OCDE. En 2021, los gobiernos latinoamericanos destinaron una media del 3,8% del PIB de su nación a la educación, frente al 5% de los países de la OCDE. Este nivel de gasto es más comparable al de África Occidental y Central, que dedicaron el 3,3% de su PIB a la educación ese año (World Bank, 2021^[22]).

Ésta es una de las principales razones por las que la región de ALC sigue enfrentándose a barreras persistentes a la movilidad social, ya que la riqueza y las oportunidades suelen permanecer en los mismos grupos a lo largo de las generaciones. Abordar estos problemas requerirá reformas políticas integrales destinadas a romper el ciclo de la pobreza y a garantizar que las ganancias y las oportunidades económicas se distribuyan de forma equitativa entre los distintos niveles socioeconómicos de la población.

La inversión en educación se comporta de forma similar a la inversión en capital físico, y ALC presenta los mayores rendimientos (Patrinos, 2004^[23]). Los niveles educativos más altos no sólo se asocian a salarios más elevados y a un aumento del empleo, sino también a menores niveles de informalidad. Una inversión mayor y más eficiente en educación puede contribuir a romper el ciclo de pobreza de los niños que viven en estos hogares dependientes de la economía informal, especialmente tras la pandemia del COVID-19 y el prolongado cierre de escuelas en la región, que fue uno de los más largos a escala mundial. El Banco Mundial sugiere que estas interrupciones podrían conducir a una reducción del 12% de los ingresos a lo largo de la vida, lo que pone de relieve la urgente necesidad de abordar esta cuestión desde múltiples perspectivas (UNICEF, 2022^[24]).

Si bien es importante, el aumento del gasto público en educación es sólo una parte del rompecabezas. Si las oportunidades están desigualmente distribuidas, la intervención pública en educación puede fracasar. Factores como el acceso desigual a los servicios educativos, las diferencias significativas en la calidad de la educación entre las escuelas privadas y públicas o las limitaciones en el acceso a la financiación pueden hacer que las políticas tengan efectos regresivos y actúen en la práctica perpetuando la desigualdad. Por ello, el desarrollo de la primera infancia (DPI) puede ser vital para impulsar las oportunidades de los pobres en los países en desarrollo. El DPI es una condición previa para garantizar la igualdad de oportunidades en etapas posteriores de la vida. El aumento del gasto público en educación preescolar y el incremento de las tasas de matriculación debilitan el vínculo entre los bajos niveles de educación de los padres y los de sus hijos en la educación secundaria (OECD, 2010^[11]). Estrechar la brecha entre la educación pública y la privada también puede contribuir a reducir las actuales disparidades en los resultados educativos entre los desfavorecidos y los estratos medios con respecto a los más acomodados. Un mayor rendimiento de las inversiones en educación reduciría la tasa de abandono escolar y aumentaría la demanda de educación. Los padres de niños en los estratos medios, con muchas posibilidades de invertir en educación, responderían a estas medidas, sobre todo en el nivel secundario. Una mejor administración

de las escuelas, una mayor flexibilidad combinada con una mayor responsabilidad, un sistema moderno de evaluación e incentivos para los administradores escolares, pueden mejorar el rendimiento de los gastos corrientes (OECD, 2010^[11]).

Promover un acceso más equitativo a la educación contribuirá a fomentar un crecimiento integrador. El derecho a la educación implica luchar por una educación obligatoria de alta calidad que garantice la igualdad y la inclusión de todos los alumnos (UNESCO, 2005^[25]). Es crucial apoyar a los estudiantes de entornos desfavorecidos, a menudo de estatus socioeconómico bajo, para ayudarles a permanecer más tiempo en la educación. Los adultos que completan la educación terciaria suelen tener padres con un alto nivel educativo, pero los que proceden de familias con un nivel educativo más bajo deben recibir el apoyo adecuado para que puedan alcanzar todo su potencial (OECD, 2017^[26]). La calidad y la equidad en la educación no son mutuamente excluyentes; los países con mejores resultados en educación secundaria son aquellos que distribuyen los recursos educativos de forma más equitativa entre los grupos socioeconómicos (OECD, 2013^[27]).

La mejora de los niveles de competencia y la reducción de las desigualdades en los resultados del aprendizaje en la región también podrían ayudar a paliar el bajo rendimiento de la productividad que la región ha mostrado en las dos últimas décadas, ya que América Latina y el Caribe muestra una importante brecha de productividad en relación con otros mercados emergentes (IMF, 2024^[28]). Este retraso es evidente tanto en la Evaluación de la OCDE sobre Competencias de Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) – que mide la capacidad de los jóvenes y adultos en competencias clave en comprensión lectora y numérica y digitales – como en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) – que mide el rendimiento de los alumnos de 15 años en matemáticas, lectura y ciencias. Como se expondrá en el capítulo 2, el primer ciclo de PIAAC reveló un considerable déficit de competencias en ALC, a pesar de las mejoras en el nivel educativo. El capítulo 3 abordará el rendimiento de la región en PISA de 2022, que vuelve a mostrar un rendimiento inferior al de países con niveles de renta similares y los capítulos 4 y 5 nos demuestran otras consecuencias de la falta de inversión en la mejora educativa de ALC.

En definitiva, una inversión mejorada y estratégicamente focalizada en educación es esencial para fomentar el crecimiento inclusivo en la región. Este enfoque debe ir más allá de simplemente incrementar la financiación; también debe abordar barreras y disparidades específicas. Una inversión efectiva puede elevar el nivel educativo en todos los estratos socioeconómicos y mejorar las competencias, abordando directamente la brecha de productividad observada en América Latina y el Caribe en comparación con otras economías emergentes con gastos educativos comparables. Al implementar medidas focalizadas junto con una mayor inversión, la región puede enfrentar mejor las desigualdades actuales y promover un progreso económico sostenible.

Referencias

- Arias Ortiz, E. et al. (2024), *The State of Education in Latin America and the Caribbean 2023*, [12]
<https://publications.iadb.org/en/state-education-latin-america-and-caribbean-2023>.
- Brunori, P., F. Ferreira and G. Neidhöfer (2023), *Inequality of Opportunity and Intergenerational Persistence in Latin America*, [8]
<https://publications.iadb.org/en/inequality-opportunity-and-intergenerational-persistence-latin-america>.
- Busso, M. and J. Messina (2020), *The Inequality Crisis: Latin America and the Caribbean at the Crossroads*, [7]
<https://publications.iadb.org/en/the-inequality-crisis-latin-america-and-the-caribbean-at-the-crossroads>.
- CAF (2022), *Inherited inequalities: The role of skills, employment, and wealth*, [9]
<https://www.caf.com/media/4660888/red2022-re-eng.pdf>.
- Germán Feierherd, P. (2023), *The Pink Tide and Income Inequality in Latin America*, Cambridge University Press. [3]
- IMF (2024), *Regional Economic Outlook for the Western Hemisphere*, [28]
<https://www.imf.org/en/Publications/REO/WH/Issues/2024/04/19/regional-economic-outlook-western-hemisphere-april-2024#:~:text=The%20Western%20Hemisphere&text=Growth%20is%20now%20moderating%2C%20from,policies%20aimed%20at%20curbing%20inflation>.
- Inter-American Development Bank (2024), *The Complexities of Inequality in Latin America and the Caribbean*, [4]
<https://www.iadb.org/en/news/complexities-inequality-latin-america-and-caribbean>.
- McMahon, W. (1998), *Education and Growth in East Asia*. [19]
- Mercan, M. (2014), *The Effect of Education Expenditure on Economic Growth: The Case of Turkey*. [17]
- Mulakala, T. (2015), *Social Mobility: Experiences and Lessons from Asia*, KDI. [21]
- Nancy Birdsall, D. (1995), *Inequality and Growth Reconsidered: Lessons from East Asia*. [18]
- OECD (2024), *Government at a Glance: Latin America and the Caribbean 2024*, [2]
https://www.oecd.org/en/publications/government-at-a-glance-latin-america-and-the-caribbean-2024_4abdba16-en.html.
- OECD (2024), *Income inequality indicator*, [5]
<https://www.oecd.org/en/data/indicators/income-inequality.html>.
- OECD (2023), *Review Education Policies - Education GPS*, [16]
<https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=&filter=all>.
- OECD (2023), *Education at a Glance 2023*, [14]
https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.
- OECD (2021), *Education at a Glance 2021*, [13]
https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.

- OECD (2021), *Future-Ready Adult Learning in Latin America*, [10]
https://www.oecd.org/en/publications/future-ready-adult-learning-in-latin-america_18d2f2f1-en.html.
- OECD (2021), *How's Life in Latin America? : Measuring Well-being for Policy Making*, [1]
https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/how-s-life-in-latin-america_2965f4fe-en.
- OECD (2019), *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*, [20]
https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_1f029d8f-en.
- OECD (2019), *Tackling Vulnerability in the Informal Economy*, [15]
https://www.oecd-ilibrary.org/development/tackling-vulnerability-in-the-informal-economy_939b7bcd-en.
- OECD (2017), *To what extent does parents' education influence their children's educational attainment?*, [26]
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-10-en.pdf?expires=1728389065&id=id&accname=guest&checksum=C2C594C3AAF04FEC5984BE4E3002EE60>.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II)*, [27]
https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-excellence-through-equity-volume-ii_9789264201132-en.
- OECD (2010), *Education, Social Mobility and the Middle Sectors*, [11]
https://www.oecd-ilibrary.org/development/latin-american-economic-outlook-2011/education-social-mobility-and-the-middle-sectors_leo-2011-9-en.
- Patrinos, G. (2004), *Returns to Investment in Education: A Further Update*. [23]
- UNDP (2021), *Trapped? Inequality and Economic Growth in Latin America and the Caribbean*, [6]
<https://www.undp.org/latin-america/publications/trapped-inequality-and-economic-growth-latin-america-and-caribbean>.
- UNESCO (2005), *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, [25]
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.
- UNICEF (2022), *Two years after: Saving a generation*, [24]
<https://www.unicef.org/lac/en/reports/two-years-after-saving-a-generation>.
- World Bank (2021), *World Development Indicators*, [22]
<https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>.

2

Competencias para el crecimiento sostenible y la movilidad social en América Latina y el Caribe

Este capítulo examina la relación entre los niveles de competencias y la movilidad social, utilizando datos de los cuatro países latinoamericanos que participaron en el primer ciclo de la Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés): Chile, Ecuador, México y Perú. Las conclusiones indican que los niveles de competencias en la región son inferiores a los de otros países participantes y están influidos de manera importante por el entorno socioeconómico. Los datos revelan mejoras en los niveles de competencias asociadas a los logros educativos; sin embargo, también existe una fuerte correlación entre los logros educativos de un individuo y el nivel educativo de sus padres en la región. Estos resultados, indicativos de la transmisión intergeneracional del estatus socioeconómico, se contrastan con las experiencias de otros países que han mejorado sus niveles de competencias y promovido la movilidad social mediante la inversión en educación.

Introducción

La biodiversidad única de América Latina y el Caribe y su población joven y diversa ofrecen importantes oportunidades de crecimiento. Sin embargo, para aprovecharlas, es necesario abordar los retos persistentes de la pobreza y la desigualdad. En este contexto, una mano de obra cualificada, capaz de adaptarse rápidamente a un mundo en continua transformación, es la piedra angular del crecimiento y el desarrollo de un país. No obstante, fomentar una mano de obra cualificada requiere sistemas educativos y programas de formación sólidos y de calidad.

El reto en América Latina y el Caribe (ALC) es importante. A pesar de los avances en términos de cobertura de la educación secundaria, la región muestra un retraso en el nivel terciario, ya que sólo una pequeña parte de los adultos ha alcanzado al menos un ciclo corto de educación superior. Como resultado, los niveles de competencias y productividad son bajos en la región en comparación con los países de la OCDE y otras regiones emergentes (OECD, 2021^[1]).

La falta generalizada de trabajadores con alto nivel de competencias en los países de América Latina y el Caribe crea un desajuste entre la oferta y la demanda de mano de obra, lo que da lugar a elevadas tasas de desempleo entre las personas con un bajo nivel educativo o de competencias, contribuyendo a importantes desigualdades en la región (OECD, 2023^[2]). Además, las personas con bajos niveles de competencias tienen más probabilidad de trabajar en el sector informal, un fenómeno muy extendido en América Latina y el Caribe. Los empleos informales no ofrecen protección social a los trabajadores, ni formación, lo que afecta negativamente a su bienestar y reduce sus posibilidades de mejorar su situación socioeconómica a lo largo de su vida (Sehnbruch, Apablaza and Foster, 2024^[3]) (OECD, 2018^[4]).

La desigualdad en ALC abarca diferentes dimensiones, incluido el acceso al mercado laboral o a los servicios educativos. Las desventajas se transmiten a las generaciones futuras, y es poco probable que los hijos de adultos poco cualificados y con un bajo nivel educativo tengan acceso a una educación y una formación de calidad. Dado que tanto el nivel educativo como las competencias se asocian a un aumento del empleo y de los salarios, la falta de acceso a una educación y una formación de calidad les impide mejorar su estatus socioeconómico en comparación con el de sus padres, obstaculizando la "movilidad social intergeneracional" en la región (OECD, 2023^[2]; De La Mata, 2023^[5]). En consecuencia, las desigualdades existentes siguen persistiendo (Hout and DiPrete, 2006^[6]).

Por lo tanto, el acceso a una educación de calidad y a oportunidades para el desarrollo de competencias son cruciales para promover un crecimiento inclusivo en la región. No obstante, las personas procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos a menudo ven limitadas sus posibilidades de éxito. Aunque ningún país está libre de desigualdades socioeconómicas, algunos obtienen mejores resultados que otros.

La educación, las competencias y las oportunidades laborales son factores clave para abordar la desigualdad y mejorar la movilidad social. Por lo tanto, para que América Latina y el Caribe logre un crecimiento inclusivo, los países de la región deberán aplicar políticas y prácticas que doten a su población de las competencias necesarias para incorporar eficazmente a su población activa, independientemente de su origen socioeconómico (Arnold et al., 2024^[7]) (OECD et al., 2022^[8]). Asimismo, los sistemas educativos y los programas de formación deben ser de alta calidad. Aunque la región ha progresado significativamente en términos del nivel educativo promedio de su población en las últimas décadas, la productividad de la mano de obra y los niveles de competencias siguen estando rezagados en comparación a otras regiones (OECD, 2023^[2]).

Las competencias son cada vez más importantes en el vertiginoso mercado laboral actual, especialmente con la creciente demanda de trabajadores altamente cualificados como consecuencia de la digitalización. Si el acceso a una educación de calidad y al desarrollo de competencias sigue estando limitado a los grupos más favorecidos, las disparidades socioeconómicas en la región pueden empeorar (OECD, 2021^[1]) (OECD, 2022^[9]).

En este contexto, la Evaluación de Competencias de Adultos, también conocida como PIAAC (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos), representa la mayor y más completa evaluación internacional de las competencias de los adultos (de 16 a 65 años) jamás realizada. Los datos proporcionados y las perspectivas valiosas al medir los niveles de competencias en los países de ALC facilitan el análisis de la relación entre los sistemas educativos y el mercado laboral, así como la integración de subgrupos específicos dentro de la población (OECD, 2013^[10]). El primer ciclo de la Evaluación se llevó a cabo mediante tres rondas de recopilación de datos, abarcando un total de 39 países y economías. Entre ellos se incluyen cuatro países latinoamericanos: Chile en la segunda ronda (2014-2015), y Ecuador, México y Perú en la tercera ronda (2017) (OECD, 2019^[11]) (OECD, 2023^[2]).

PIAAC evalúa a los adultos de entre 16 y 65 años en comprensión lectora, capacidad de cálculo y resolución de problemas en entornos digitales (PSTRE, por sus siglas en inglés), competencias esenciales para una participación efectiva en el mercado laboral y en la sociedad. La evaluación también mide el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la aplicación de diversas habilidades en el trabajo y en casa, y competencias esenciales como la colaboración y la gestión del tiempo (OECD, 2019^[11]).

También es importante señalar que el Banco Mundial, en colaboración con la OCDE, llevó a cabo una evaluación de la comprensión lectora comparable con PIAAC en determinadas zonas urbanas de Bolivia y Colombia —en el marco de la Evaluación Skills Towards Employability and Productivity (STEP). Este programa recopiló datos sobre las competencias de los adultos en los países de ingresos bajos y medios. Aunque los resultados no son representativos de toda la población adulta, ya que la evaluación se limitó a zonas urbanas específicas, proporcionan información valiosa para este informe (OECD, 2023^[2]).

Los datos de PIAAC refuerzan la importancia de las competencias y el nivel educativo, revelando una fuerte correlación con niveles de empleo más altos y salarios más elevados. En todos los países de la OCDE, las personas con un bajo nivel de competencia lectora tienen más del doble de probabilidad de estar desempleadas, gozar de peor salud y participar menos en actividades comunitarias y de voluntariado (OECD, 2023^[2]). Por su parte, los países de ALC muestran una relación más débil entre nivel educativo y las aptitudes para el empleo, lo que sugiere que un nivel de competencias superior se encuentra asociado a una mejor calidad del empleo (OECD, 2019^[11]).

Todos los países latinoamericanos que participaron en PIAAC mostraron bajos niveles de competencia en los tres dominios evaluados. Entre ellos, Ecuador y Perú registraron las puntuaciones medias más bajas y las proporciones más elevadas de adultos en edad de trabajar con los niveles de competencia más bajos. Aunque Chile y México obtuvieron resultados ligeramente mejores, sus resultados siguieron estando muy por debajo de la media de la OCDE. Estos resultados coinciden con las evaluaciones de niños en edad escolar, como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), en el que los países de ALC también obtuvieron resultados bajos. Esto se analizará en profundidad en el capítulo 3.

En este capítulo se profundizará en las competencias del capital humano de América Latina y cómo estas se distribuyen en la población. Utilizando los datos de la Evaluación de Competencias de Adultos, se analizará brevemente el rendimiento de los países latinoamericanos que participaron en el primer ciclo de PIAAC, haciendo hincapié en los niveles de competencia entre los distintos subgrupos. El objetivo es identificar a los más desfavorecidos en cuanto a la formación de competencias y movilidad social. Además, el capítulo evaluará el impacto del desarrollo de competencias y las consecuencias de sus bajos niveles en la región.

Las conclusiones se contextualizan en el marco del desarrollo económico de los países, destacando la desigualdad social y las estrategias para promover la movilidad intra e intergeneracional. Desde esta perspectiva, las competencias capacitan a los individuos para colaborar, competir y conectarse de forma eficaz, fomentando el avance tanto personal como colectivo. En última instancia, la conclusión clave es que la mejora del conjunto de competencias de los latinoamericanos proporciona una vía sostenible para el crecimiento y el desarrollo inclusivos a largo plazo en la región.

Resultados en América Latina

En su primer ciclo, PIAAC midió el dominio de tres competencias clave para el tratamiento de la información: comprensión lectora, capacidad de cálculo o numérica, y resolución de problemas en entornos tecnológicos (PSTRE, por sus siglas en inglés). Esta evaluación se realizó a lo largo de tres rondas en 39 países, incluidos cuatro latinoamericanos: Chile, Ecuador, México y Perú. La Evaluación incluyó a 245.000 adultos de entre 16 y 65 años, lo que representa una población total de 1.150 millones de personas (OECD, 2024^[12]).

En el contexto de la evaluación, la comprensión lectora se define como "la capacidad de comprender, evaluar, utilizar y comprometerse con textos escritos con el fin de participar en la sociedad, alcanzar los objetivos propios y desarrollar los conocimientos y el potencial propios." PIAAC fue la primera Evaluación internacional que incluyó los textos digitales como parte integral de su evaluación para dar cuenta del papel cada vez más importante de los dispositivos y las aplicaciones digitales en la generación, el acceso y el almacenamiento de textos escritos. A continuación, la competencia numérica se define como la capacidad de acceder, utilizar, interpretar y comunicar información e ideas matemáticas para participar y gestionar las exigencias matemáticas de una serie de situaciones de la vida adulta. Por último, la PSTRE se describe como "el uso de la tecnología digital, las herramientas de comunicación y las redes para adquirir y evaluar información, comunicarse con los demás y realizar tareas prácticas." Este conjunto de habilidades se centra en "las capacidades para resolver problemas con fines personales, laborales y cívicos estableciendo objetivos y planes adecuados, accediendo y haciendo uso de la información a través de ordenadores y redes informáticas", lo que lo hace especialmente relevante para la fuerza laboral actual.

Recuadro 2.1. Comprender las puntuaciones del PIAAC

Los resultados de los tres dominios se presentan en una escala que va de 0 a 500. Los niveles de competencia, definidos por rangos específicos de puntuación, ayudan a interpretar las puntuaciones, ya que cada nivel está asociado a una descripción de las tareas concretas que los adultos que puntúan en ese rango son capaces de realizar.

Tanto la capacidad lectora como la numérica tienen seis niveles de competencia (desde el nivel -1 hasta el nivel 5), mientras que el PSTRE tiene cuatro (desde el -1 hasta el nivel 3). Los resultados en capacidad lectora y numérica se muestran como puntuaciones medias de competencia para cada país y el porcentaje de la población en cada nivel de competencia.

En el caso del PSTRE, no se informa de las puntuaciones medias de competencia, ya que sólo una parte seleccionada de la población (aquellos con suficiente familiaridad con los ordenadores) pudo completar la evaluación. En consecuencia, las puntuaciones medias en el PSTRE no abarcan a toda la población adulta, solo a los que tenían las competencias digitales para tomar la evaluación.

Fuente: (OECD, 2013^[10])

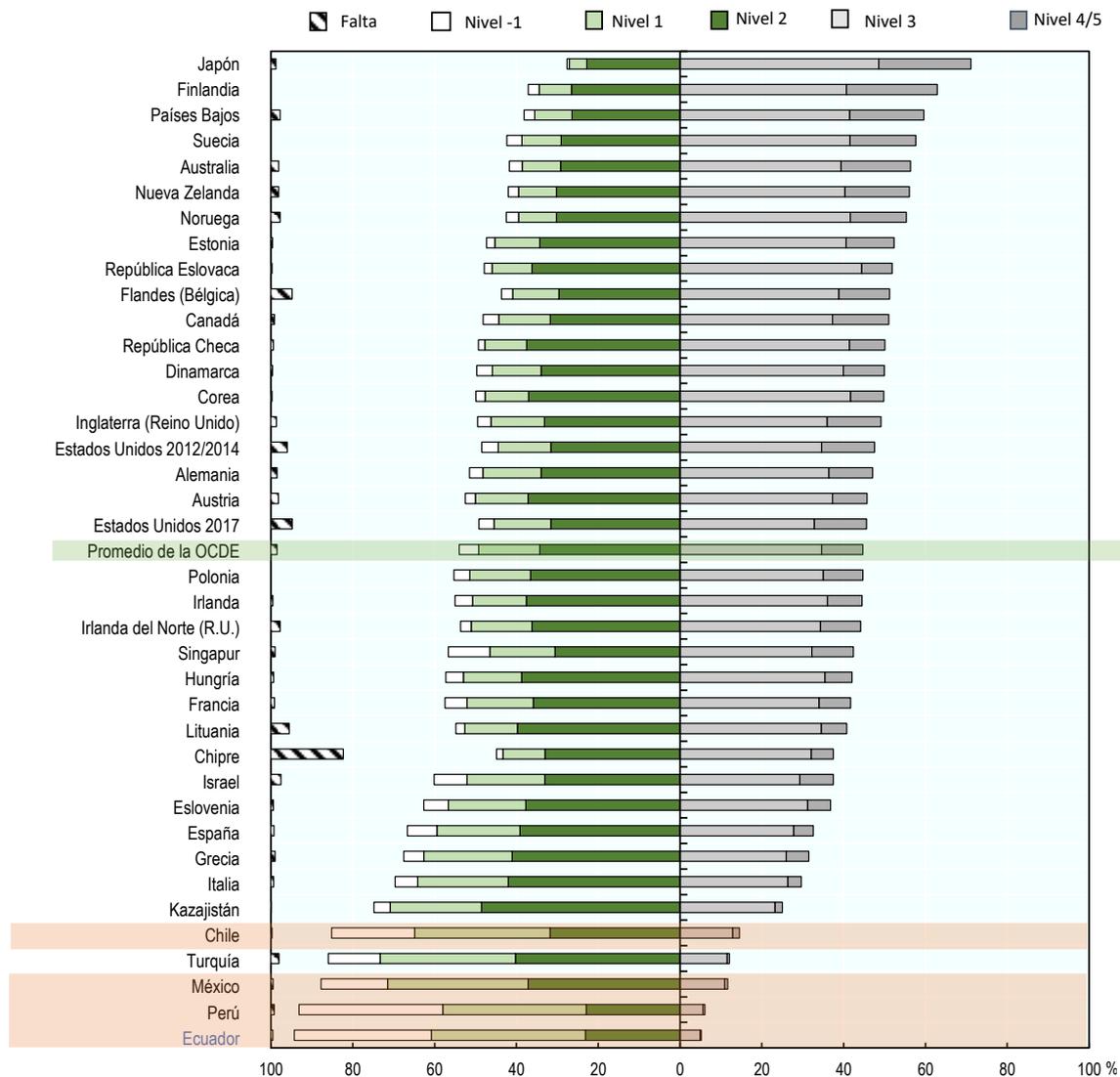
En América Latina, los datos revelaron disparidades significativas en los niveles de destreza entre los países, y las cuatro naciones participantes de ALC mostraron un bajo nivel en competencias lectora y numérica y la resolución de problemas en entornos digitales. Concretamente, estos países se situaron entre los más bajos en competencias lectora y numérica. En cuanto al PSTRE, una proporción significativa de sus poblaciones carecía de las competencias digitales básicas necesarias para siquiera completar la evaluación.

En lectura, casi la mitad de los adultos (44,6%) de los países y economías de la OCDE participantes obtuvieron puntuaciones en los tres niveles más altos (Nivel 3, 4 ó 5). En cambio, sólo 1 de cada 8 adultos de América Latina alcanzó puntuaciones similares. Mientras que menos del 20% de los adultos de los países de la OCDE obtuvieron una puntuación de nivel 1 o inferior, más de la mitad de los adultos de Chile, Ecuador, México y Perú se situaron en las categorías de competencia más bajas (Figura 2.1). La puntuación media en capacidad lectora en todos los países fue de 266 puntos; México, Chile, Perú y Ecuador obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas, con 222, 220, 196 y 196 puntos respectivamente (OECD, 2023^[2]). Sus resultados en la evaluación lectora sitúan a los cuatro países latinoamericanos en la parte inferior de la distribución de todos los países participantes.

Estos resultados son preocupantes, ya que las puntuaciones bajas en capacidad lectora están asociadas a una mayor probabilidad de desempleo o de trabajar en el sector informal, y también de tener salarios bajos. En el conjunto de los países y economías de la OCDE que participaron en la Evaluación de Competencias de Adultos, una persona que obtiene 48 puntos más en la escala de competencia lectora (equivalente a una desviación estándar) tiene 0,8 puntos porcentuales más de probabilidades de estar empleada que desempleada (OECD, 2016^[13]). Esto tiene implicaciones no sólo para los individuos afectados, sino también para las generaciones futuras.

Figura 2.1. Comprensión lectora entre las personas de 16 a 65 años, porcentaje en cada nivel (%)

Porcentaje de adultos que alcanzan cada nivel de comprensión lectora

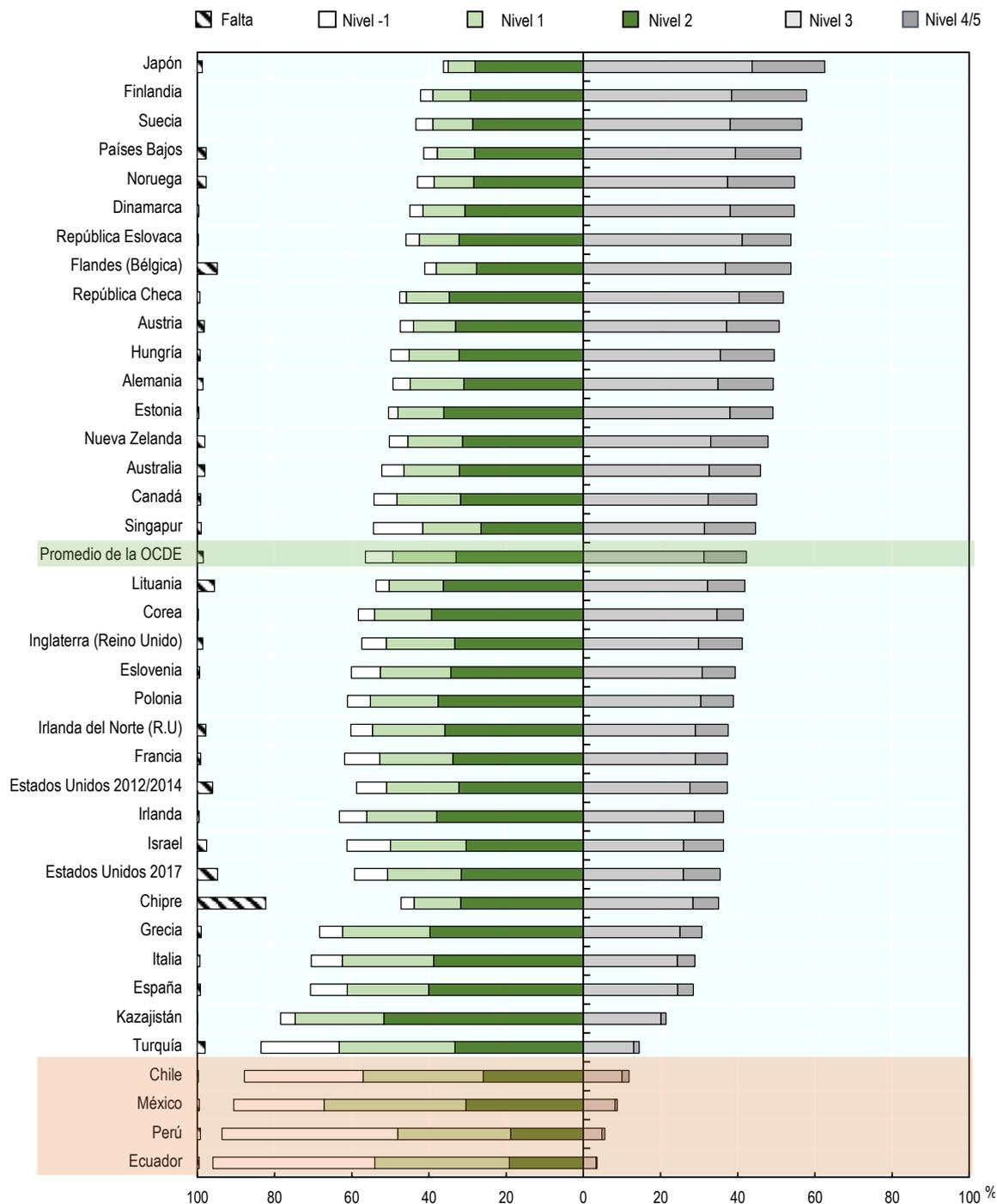


Notas: 1. Nota de Turquía: La información contenida en este documento con referencia a "Chipre" se refiere a la parte sur de la Isla. No existe una autoridad única que represente tanto a la población turcochipriota como a la grecochipriota de la Isla. Turquía reconoce la República Turca del Norte de Chipre (RTCN). Hasta que se encuentre una solución duradera y equitativa en el contexto de las Naciones Unidas, Turquía mantendrá su posición respecto a la "cuestión chipriota". Nota de todos los Estados miembros de la OCDE y de la Unión Europea: La República de Chipre está reconocida por todos los miembros de las Naciones Unidas a excepción de Turquía. La información contenida en este documento se refiere a la zona bajo el control efectivo del Gobierno de la República de Chipre. Los datos estadísticos de Israel son suministrados por las autoridades israelíes competentes y bajo su responsabilidad. La utilización de dichos datos por parte de la OCDE se entiende sin perjuicio del estatuto de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania en virtud del derecho internacional. Los adultos en la categoría de no presentados no pudieron proporcionar suficiente información de referencia para imputar las puntuaciones de competencia debido a dificultades lingüísticas o discapacidades mentales o de aprendizaje (lo que se conoce como falta de respuesta relacionada con la lectura).

Fuente: Evaluación de las competencias de adultos (PIAAC) (2012, 2015, 2018), cuadro A2.1.

Figura 2.2. Capacidad de cálculo entre las personas de 16 a 65 años, porcentaje en cada nivel (%)

Porcentaje de adultos que alcanzan cada nivel de capacidad de cálculo



Nota: Los adultos en la categoría de ausentes no pudieron proporcionar suficiente información de fondo para imputar las puntuaciones de competencia debido a dificultades en el idioma o discapacidades mentales o de aprendizaje (lo que se conoce como falta de respuesta relacionada con la lectura).

Fuente: Evaluación de competencias de adultos (PIAAC) (2012, 2015, 2018), cuadro A2.3.

En la capacidad de cálculo, un promedio del 42,2% de los adultos de los países y economías de la OCDE participantes alcanzaron los niveles más altos, el nivel 3 o superior. En América Latina, sin embargo, las proporciones fueron mucho más bajas con sólo: 11,9% en Chile, 8,9% en México, 5,6% en Perú y sólo 3,6% en Ecuador. Por otro lado, cerca de tres cuartas partes de los adultos de Ecuador (76,8%), y Perú (74,8%), así como el 61,9% de Chile y el 60,1% de México obtuvieron una puntuación de nivel 1 o inferior (Figura 2.2). La puntuación media en capacidad de cálculo de los países de la OCDE es de 262 puntos, mientras que los países latinoamericanos registraron puntuaciones significativamente más bajas: Perú (179), Ecuador (185), Chile (206) y México (210). Esto sitúa a los cuatro países latinoamericanos que participaron en la evaluación en los últimos puestos de la clasificación de aptitud para adultos. De forma similar a la competencia lectora, los resultados en competencias numéricas pueden repercutir en los adultos en términos de empleo e ingresos. En lo que respecta a los conocimientos básicos en este dominio numérico, quienes obtienen una desviación estándar más alta en la escala de conocimientos básicos tienen 1,6 puntos porcentuales más de probabilidad de estar empleados que desempleados (OECD, 2016^[13]).

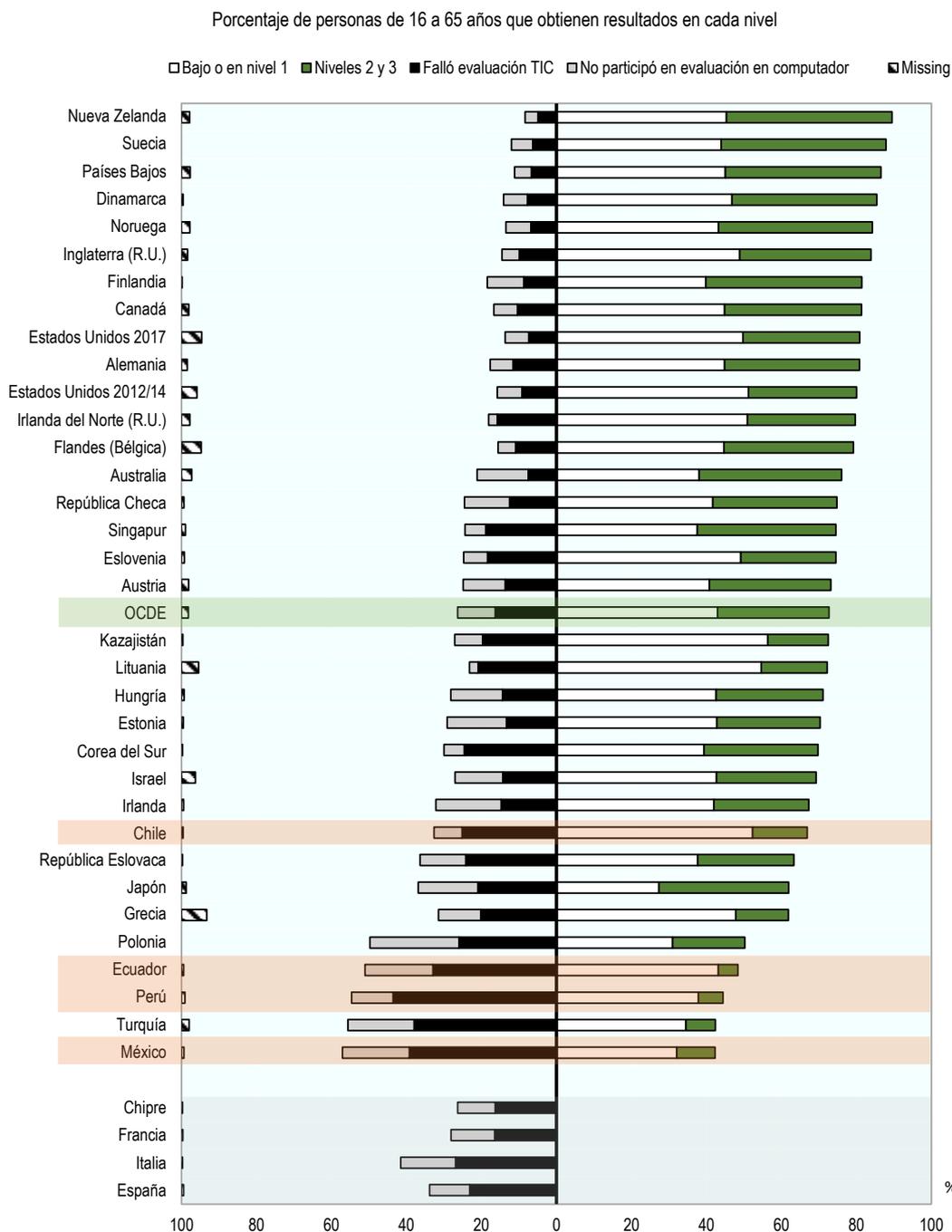
La proporción de la población para la que se dispone de estimaciones de competencias tecnológicas y digitales varía ampliamente. Por lo tanto, la atención se centra en definir las proporciones de población en cada nivel de competencia en lugar de comparar las puntuaciones medias. En este sentido, PIAAC ofrece dos perspectivas relacionadas sobre la capacidad de los adultos para gestionar la información en entornos digitales. En primer lugar, identifica la proporción de adultos que están familiarizados con los ordenadores para realizar tareas de tratamiento de la información. En segundo lugar, evalúa los niveles de competencia entre estos adultos a la hora de resolver problemas con los que probablemente se encontrarán como trabajadores, ciudadanos, y consumidores en un mundo altamente tecnologizado (OECD, 2023^[2]).

En promedio, el 29,7% de los adultos de los países de la OCDE obtienen puntuaciones en los niveles más altos del PSTRE, los niveles 2 o 3 (3 siendo el nivel más alto). En América Latina, estas proporciones son mucho más bajas: en Chile dicho nivel lo alcanzan sólo el 14,6% de los adultos, seguido de México (10,2%), Ecuador (5,2%) y Perú (6,6%). Por otro lado, el 43% de los adultos de todos los países de la OCDE participantes obtuvieron una puntuación de nivel 1 o inferior. En Ecuador, se observó una proporción similar (43,1%), mientras que, en Chile, la cifra fue casi 10 puntos porcentuales superior, con un 52,4%. Además, de un alto número de jóvenes y adultos con un bajo nivel de competencias digitales, una gran parte de los adultos de Chile (25,2%), Ecuador (32,9%), México (39,3%) y Perú (43,6%) ni siquiera superaron la prueba de competencias digitales básicas o carecían de la experiencia informática necesaria para realizar la evaluación. Como resultado, es posible que muchos adultos ni siquiera alcancen los niveles de competencia más bajos (Figura 2.3).

Los bajos niveles de competencias en los cuatro países latinoamericanos participantes son preocupantes, ya que los trabajadores poco cualificados son menos productivos y tienen más probabilidades de trabajar en el sector informal: dos problemas importantes en América Latina (OCDE, 2016^[13]; Sehnbruch, Apablaza y Foster, 2024^[3]). Dado que los trabajadores del sector informal carecen de protección social y que las personas poco cualificadas se enfrentan a mayores riesgos de desempleo, su vulnerabilidad a la pobreza y las barreras a la movilidad social se hacen evidentes (Arnold et al., 2024^[7]). Además, si las oportunidades de acumulación de capital humano no se distribuyen equitativamente entre la población, la eficacia de la educación y los programas de formación para promover el crecimiento integrador se ve considerablemente limitada.

Figura 2.3. Competencias en PSTRE entre las personas de 16 a 65 años, porcentaje en cada nivel (%)

Porcentaje de personas de 16 a 65 años que obtienen resultados en cada nivel



Notas: Los adultos incluidos en la categoría de ausentes no pudieron proporcionar suficiente información de referencia para imputar las puntuaciones de competencia debido a dificultades lingüísticas o discapacidades mentales o de aprendizaje (lo que se conoce como falta de respuesta relacionada con la alfabetización). La categoría de ausentes también incluye a los adultos que no pudieron completar la evaluación de la resolución de problemas en entornos digitales debido a problemas técnicos con el ordenador utilizado para la encuesta. Chipre¹, Francia, Italia y España no participaron en la evaluación de la resolución de problemas en entornos ricos en tecnología. Los países y las economías se clasifican en orden descendente según los porcentajes combinados de adultos con puntuaciones de nivel 2 y 3.

Fuente: Evaluación de competencias de adultos (PIAAC) (2012, 2015, 2018), cuadro A2.7.

Diferencias en el nivel de competencias según el origen socioeconómico y el género

Por origen socioeconómico

PIAAC recoge información sobre el nivel educativo de los padres, lo que sirve como un buen indicador del origen socioeconómico de los individuos. Los datos ponen de relieve el impacto de los orígenes de una persona en los niveles de aptitud de los adultos y en la transmisión de las desigualdades. La Figura 2.4 ilustra la disparidad en la capacidad lectora entre individuos cuyos padres cuentan con distintos niveles de estudios. Los resultados muestran que, en las tres rondas del estudio, los adultos con al menos un progenitor con estudios superiores obtienen de media 41 puntos más que los adultos de familias en las que ninguno de los progenitores finalizó la educación secundaria superior.

En Ecuador y México, las diferencias entre ambos grupos se acercan mucho a la media de la OCDE, con 41 puntos de diferencia. En cambio, son mucho más elevadas en Chile, con 51 puntos, y en Perú, con 55 puntos. Lo que se traduce en que en estos dos países la educación de los padres es un factor predictivo muy importante de las competencias que adquieren los individuos, lo que hace que la movilidad social sea más difícil.

Estas diferencias siguen siendo grandes después de tener en cuenta características personales como el nivel educativo propio, el origen social, el compromiso con la lectura, las matemáticas y las TIC, entre otras. Frente a la diferencia media de la OCDE de 20 puntos, México registra una diferencia ligeramente inferior de 18 puntos. Por su parte, Chile, Ecuador y Perú registran diferencias mayores, de 23, 24 y 29 puntos respectivamente.

Estas grandes diferencias relacionadas con el nivel educativo de los padres pueden atribuirse a influencias socioeconómicas tanto directas como indirectas sobre las competencias de los niños. Considerando los cuatro países PIAAC, —Chile, Ecuador, México y Perú— y las zonas urbanas adicionales de Bolivia y Colombia —evaluadas en el programa STEP del el Banco Mundial usando la evaluación de competencia lectora de PIAAC— es posible observar en la Figura 2.5 que el nivel educativo de la madre es un importante predictor del nivel educativo de un individuo, especialmente en el caso de las mujeres (OECD, 2023^[2]).

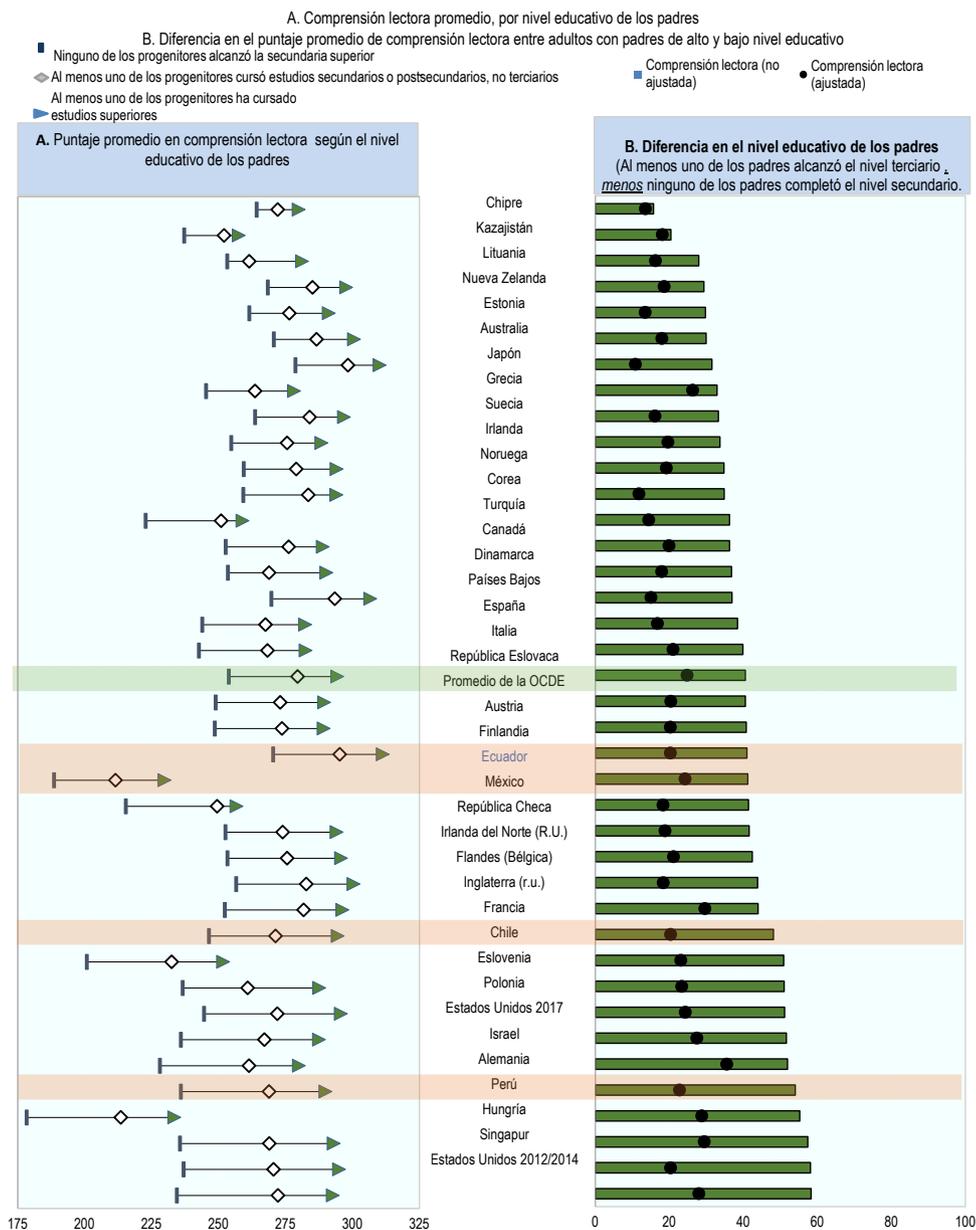
Cuando se comparan los países de ALC participantes con los de la OCDE, resulta evidente que el impacto de la educación de las madres en los resultados de los niños es mucho mayor en el primer grupo. Así lo pone de manifiesto el hecho de que los hombres y mujeres cuyas madres cuentan con una educación secundaria superior incompleta o inferior, tienen cuatro veces más probabilidades que sus pares de la OCDE de no alcanzar más que una educación primaria (OECD, 2023^[2]). Al considerar el nivel educativo de la madre entre los países de ALC que participan en el PIAAC, el 39% de las mujeres cuyas madres tenían algún tipo de educación terciaria completaron la educación secundaria superior y el 45% completaron la educación terciaria. Por el contrario, sólo el 30% de las mujeres cuyas madres tenían estudios secundarios o inferiores completaron el segundo ciclo de secundaria y sólo el 16% completaron la educación terciaria. En el caso de los hombres, los que tienen madres con educación terciaria tienen más probabilidades de haber completado la secundaria superior (42%), pero menos probabilidades de haber obtenido un título terciario (40%). Del mismo modo, sólo el 16% de los hombres con madres que tenían estudios secundarios superiores o inferiores obtuvieron un título terciario. Estos hombres también tienen menos probabilidades que las mujeres de completar sólo la educación primaria (24%) y más probabilidades de terminar la secundaria superior (33%).

En comparación, casi un tercio de los individuos de los países de la OCDE obtienen un título terciario, incluso cuando sus madres sólo tienen educación secundaria superior o inferior. Aunque la educación de los padres afecta a sus hijos, la introducción de la edad en el análisis revela una tendencia contrastada en la movilidad educativa entre la OCDE y ALC, según los datos de PIAAC y STEP. Entre diferentes cohortes de edad de los encuestados en PIAAC, la movilidad educativa está disminuyendo para las

generaciones más jóvenes en los países de la OCDE, mientras que parece estar aumentando ligeramente para las generaciones más jóvenes en América Latina (OECD, 2018^[14]).

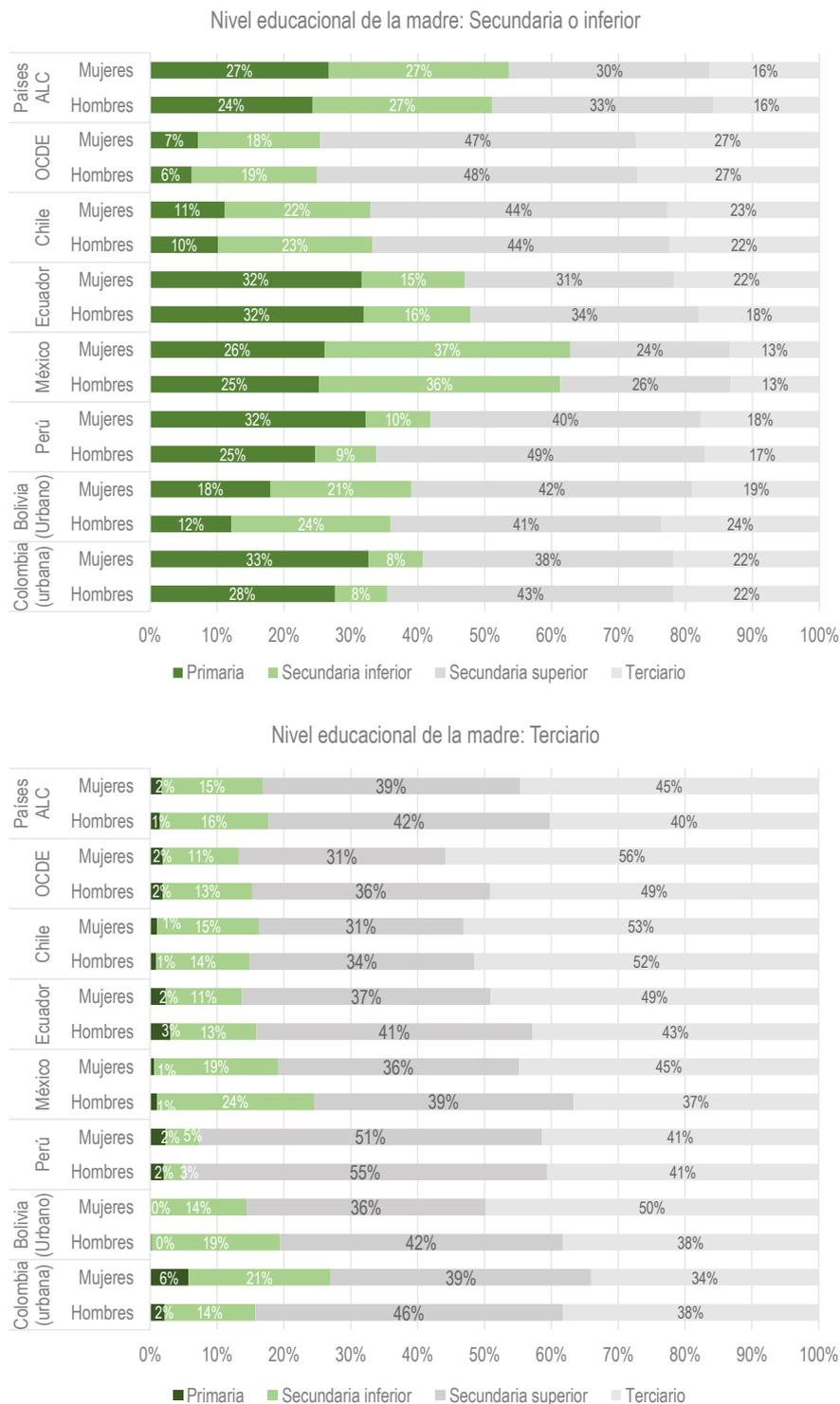
Esta tendencia está impulsada en gran medida por la expansión de la educación primaria y secundaria en ALC, particularmente para personas de estratos de ingresos bajos y aquellas provenientes de hogares con bajo nivel educativo (Neidhöfer, Serrano and Gasparini, 2018^[15]). Sin embargo, en los niveles educativos superiores, como la educación terciaria de ciclo corto y superior, el acceso ha aumentado de forma más significativa para aquellos de entornos socioeconómicos medios y altos. Este cambio ha limitado la capacidad de la educación para promover el desarrollo de competencias y mejorar la movilidad social (OECD, 2021^[16]). Un hallazgo ampliamente reconocido es que las influencias familiares explican entre el 45 y el 50% de la variación en los años de escolarización (Salvanes and Bjorklund, 2010^[17]).

Figura 2.4. Diferencias en el nivel de competencias lectora de los jóvenes de 15 a 65 años, según el nivel educativo de los padres



Notas: Todas las diferencias del panel B son estadísticamente significativas. Las diferencias no ajustadas son las diferencias entre las dos medias para cada categoría de contraste. Las diferencias ajustadas se basan en un modelo de regresión y tienen en cuenta las diferencias asociadas a otros factores: edad, sexo, educación, origen inmigrante e idioma. En el panel B sólo se muestran las diferencias de puntuación entre dos categorías de contraste, lo que resulta útil para mostrar la importancia relativa del nivel educativo de los padres con respecto a las diferencias de puntuación observadas. Secundaria superior incluye CINE-97 3A, 3B, 3C largo y 4. Terciaria incluye CINE-97 5A, 5B y 6. Los países y las economías se clasifican en orden ascendente según la diferencia no ajustada en las puntuaciones de competencias lectora (al menos uno de los progenitores alcanzó la educación terciaria menos ninguno de los progenitores alcanzó la educación secundaria superior). Fuente: Evaluación de competencias de adultos (PIAAC) (2012, 2015, 2018), cuadros A3.1(L) y A3.11(L).

Figura 2.5. Nivel educativo entre las personas de 25 a 65 años, por sexo y nivel educativo de la madre



Nota: Para STEP, el nivel terciario incluye el nivel 4 de la CINE 2011 (postsecundario no terciario) o un nivel educativo superior. Las estadísticas de ALC sólo incluyen los países PIAAC. Las estadísticas de la OCDE excluyen a los países miembros de América Latina.

Fuente: Cálculos de los autores a partir de datos PIAAC (OCDE, s.f.[5]) para Chile, Ecuador, México y Perú y datos STEP (Banco Mundial, s.f.[6]) para Bolivia urbana y Colombia urbana.

La educación es un factor clave para facilitar la movilidad social ascendente (Hout and DiPrete, 2006^[6]). Aunque lo ideal sería que el aumento del nivel educativo en ALC mejorara los niveles generales de competencias de los trabajadores, la eficacia del desarrollo de competencias dependerá de la calidad del sistema educativo y de su capacidad para preparar a los estudiantes para el mundo laboral.

Los datos de PIAAC aportan pruebas de un mayor nivel de competencias asociado con un mayor nivel educativo. En todos los países y economías evaluados, los adultos con mayores niveles educativos obtienen mejores resultados. Chile, Ecuador, México y Perú no son la excepción.

En general, los países de la OCDE que participaron en PIAAC presentan una diferencia promedio en la puntuación de competencia lectora entre los adultos con educación terciaria y los que tienen una educación inferior a la secundaria superior de 61 puntos. En América Latina, Ecuador y México muestran diferencias menores (45 y 52 puntos respectivamente), mientras que Perú y Chile exhiben brechas mayores (71 y 77 puntos respectivamente).

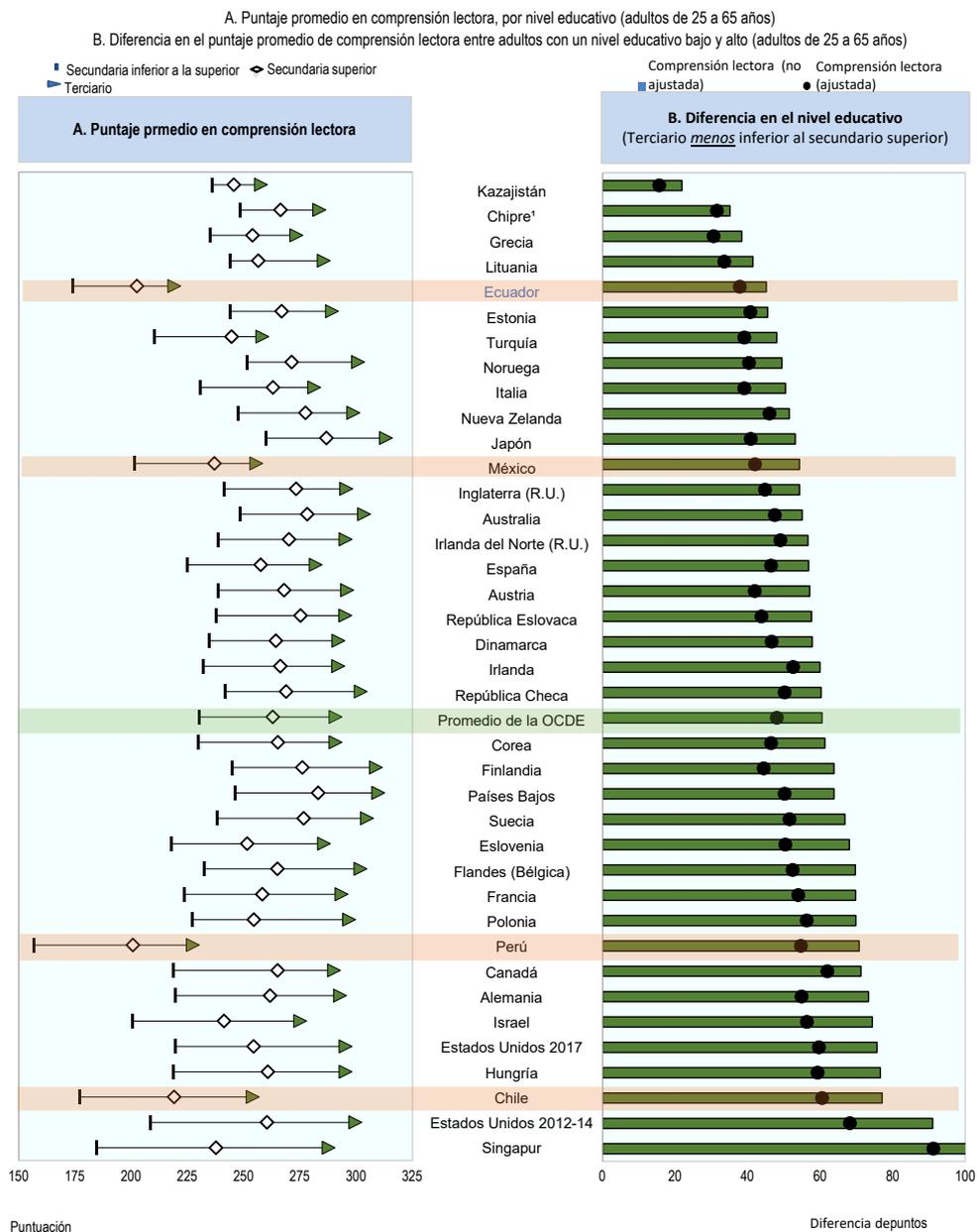
La Figura 2.6 muestra que en Chile, Ecuador, México y Perú los niveles de competencia lectora son sistemáticamente inferiores al promedio de la OCDE en todos los niveles educativos. En Perú, los adultos sin título de secundaria superior obtienen una puntuación promedio de 157, inferior a la de sus homólogos en Chile (177), Ecuador (174) y México (201). En consecuencia, el 67% de estos adultos en Perú puntúan por debajo del nivel 1 en competencia lectora, mientras que Ecuador le sigue con un 50% de adultos que puntúan por debajo de este nivel. En cambio, los adultos con educación terciaria de Perú muestran un mejor desempeño en este dominio cuando se les compara con sus homólogos de Ecuador. Sin embargo, ambos países siguen estando por detrás de Chile y México. Entre las personas con educación secundaria superior o inferior, los adultos mexicanos muestran el mayor nivel de competencia lectora y numéricas entre los cuatro participantes latinoamericanos, pero muy por debajo de los países de la OCDE. Por su parte, los resultados de los adultos mexicanos con educación terciaria se alinean con los de Chile, pero siguen siendo muy inferiores a las de los países de la OCDE.

Las diferencias de competencia relacionadas con el nivel educativo también son visibles en el dominio de PSTRE. En la mayoría de los países, una parte significativa de los adultos con bajo nivel educativo (aquellos que no tienen estudios secundarios superiores) carecían de las competencias básicas en TIC necesarias para la evaluación. Un total del 41% por ciento de los encuestados con bajo nivel educativo en todos los países de la OCDE no recibieron una puntuación en este ámbito - lo que significa que no tenían las habilidades digitales necesarias para realizar la evaluación - con porcentajes aún más altos en América Latina: alrededor del 60% en Chile, casi el 70% en Ecuador y México, y más del 85% en Perú (Figura 2.7). Entre los adultos con un bajo nivel educativo que sí realizaron la evaluación, cerca del 7% en todos los países de la OCDE obtuvo una puntuación de nivel 2 o 3, frente alrededor del 1% en México e incluso menos en los demás países latinoamericanos. Por el contrario, casi el 48% de los adultos con educación terciaria de los países de la OCDE obtuvo una puntuación en los niveles más altos, 2 o 3, mientras que en América Latina las proporciones de la población que alcanzó niveles similares fueron menores: el 12% en Ecuador, el 14% en Perú, el 26% en México y el 30% en Chile.

En resumen, el nivel educativo de los padres tiene un mayor impacto en el nivel de competencias de los individuos en América Latina en comparación con la OCDE. Esto puede deberse a los recursos que pueden proporcionar unos padres con un alto nivel educativo y, lo que es más importante, a los mayores logros educativos de sus hijos. Esta fuerte influencia sobre las competencias y los logros educativos obstaculiza el papel de la educación en la promoción de la movilidad social, ya que los logros y, por tanto, la acumulación de capital humano, están condicionados por el entorno socioeconómico. Esta situación afecta negativamente a la región de dos maneras: en primer lugar, los individuos procedentes de entornos socioeconómicos más bajos no pueden desarrollar su potencial y contribuir más a la sociedad; y, en segundo lugar, perpetúa las desigualdades entre generaciones.

El bajo rendimiento general de jóvenes y adultos en los países de ALC participantes podría ser indicativo de la calidad de los sistemas educativos de la región. Si los sistemas educativos no están dotando a los futuros trabajadores de las competencias necesarias, los países de América Latina seguirán mostrando bajos niveles de productividad y, en general, bajos niveles de crecimiento (IMF, 2024^[18]).

Figura 2.6. Diferencias en el nivel de competencia lectora de las personas de 25 a 65 años, por nivel de estudios

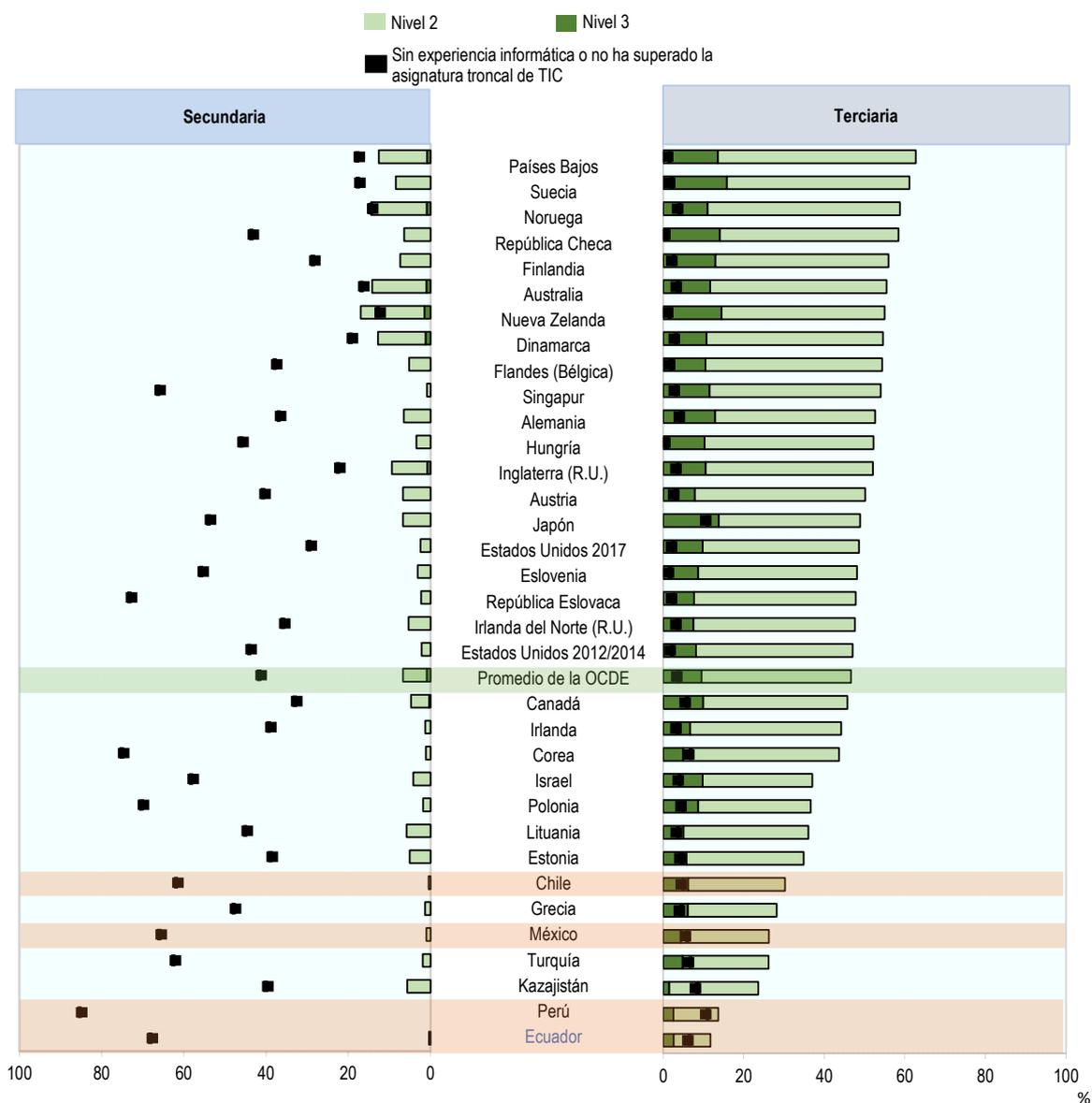


Nota: Todas las diferencias del panel B son estadísticamente significativas. Las diferencias no ajustadas son las diferencias entre las dos medias para cada categoría de contraste. Las diferencias ajustadas se basan en un modelo de regresión y tienen en cuenta las diferencias asociadas a otros factores: edad, sexo, origen inmigrante y lingüístico y nivel de estudios de los padres. En el panel B sólo se muestran las diferencias de puntuación entre dos categorías de contraste, lo que resulta útil para mostrar la importancia relativa del nivel educativo con respecto a las diferencias de puntuación observadas. La secundaria inferior a la superior incluye los CINE-97 1, 2 y 3C cortos. Secundaria superior incluye CINE-97 3A, 3B, 3C largo y 4. Terciaria incluye las CINE-97 5A, 5B y 6. En la medida de lo posible, las titulaciones extranjeras se incluyen como el nivel correspondiente más cercano en los respectivos sistemas educativos nacionales. Los países y las economías se clasifican en orden ascendente según las diferencias no ajustadas en las puntuaciones de competencia lectora (terciaria menos inferior a la secundaria superior).

Fuente: Evaluación de competencias de adultos (PIAAC) (2012, 2015, 2018), cuadros A3.1(L) y A3.2(L).

Figura 2.7. Diferencias en el dominio del PSTRE para las personas de 25 a 65 años, por nivel de estudios

Porcentaje de adultos con un nivel educativo bajo y alto que obtienen una puntuación de nivel 2 o 3 en la resolución de problemas en entornos digitales o que no tienen experiencia informática (adultos de 25 a 65 años)



Notas: A efectos del cálculo de los porcentajes presentados en el gráfico, los adultos participantes en PIAAC se han clasificado en una de las siguientes categorías mutuamente excluyentes: optaron por no participar en la evaluación informatizada; sin experiencia informática; suspendieron la prueba básica de TIC; por debajo del nivel 1, en el nivel 1, en el nivel 2, en el nivel 3 (de la escala de resolución de problemas en entornos digitales). Para obtener resultados más detallados de cada categoría, consulte la tabla de fuentes correspondiente más abajo. La secundaria inferior a la superior incluye los niveles CINE 1, 2 y 3C cortos. Secundaria superior incluye CINE 3A, 3B, 3C larga y 4. Terciario incluye CINE 5A, 5B y 6. En la medida de lo posible, las titulaciones extranjeras se incluyen como el nivel correspondiente más cercano en los respectivos sistemas educativos nacionales. Chipre¹, Francia, Italia y España no participaron en la evaluación de la resolución de problemas en entornos digitales.

Los países y las economías se clasifican en orden descendente según los porcentajes combinados de adultos con un nivel de estudios terciarios en los niveles 2 ó 3.

Fuente: Evaluación de competencias de adultos (PIAAC) (2012,2015), cuadros A3.3(P).

Género

Históricamente, las mujeres han estado excluidas de la educación formal y de la participación en el mundo laboral, por lo que el género es otro factor sociodemográfico que puede influir en la acumulación de capital humano y, en consecuencia, en la capacidad de un grupo para ascender socialmente. En general, las diferencias de género son más pronunciadas entre los grupos de mayor edad. Esto se debe, en parte, a que el nivel educativo de las mujeres ha ido alcanzando gradualmente la paridad con el de los hombres. Además, incluso con niveles educativos similares, las mujeres y los hombres suelen ejercer ocupaciones diferentes o se enfrentan a resultados distintos en el mercado laboral. La figura 2.8 registra la brecha de género en la competencia de lectura y de capacidad de cálculo, tanto sin ajustar como ajustadas a otras características personales. Como puede observarse, existe una brecha mayor entre mujeres y hombres en la competencia numérica que en lectura. Entre los países de ALC, Chile (21 puntos) y Perú (16 puntos) muestran especialmente una brecha de género mayor que el promedio de la OCDE (11 puntos) en competencias numéricas. Sin embargo, estas diferencias disminuyen a 5 y 8 puntos, respectivamente, entre los adultos de 24 años o menos, situándose por debajo del promedio de la OCDE. Por su lado, México (11 puntos) y Ecuador (9 puntos) presentan una brecha de género en competencias numéricas muy próxima al promedio de la OCDE. Esto, unido a la menor brecha de género que muestran las cohortes más jóvenes, muestra el impacto de la educación formal en el desarrollo de competencias (OECD, 2023^[2]). Cabe destacar que el ajuste en función de la educación, el origen inmigrante, el idioma y el nivel educativo de los padres no altera significativamente estos resultados. No obstante, a pesar de que el acceso a la educación de las mujeres ha aumentado significativamente en las últimas décadas, el nivel educativo sigue estando muy influenciado por el nivel educativo de los padres, tal como muestra la figura 2.5.

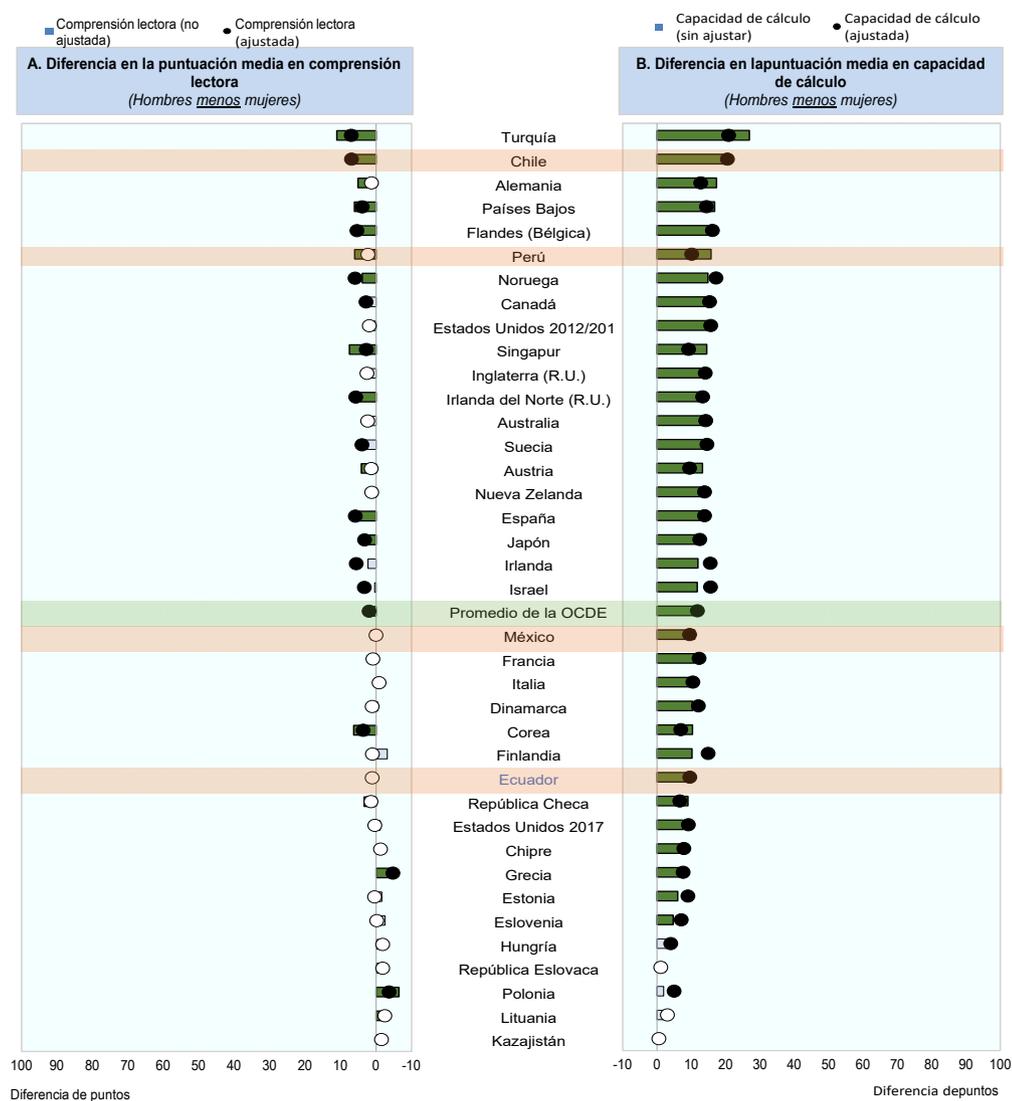
Además, estas diferencias podrían estar reflejando las distintas áreas educativas y las posteriores elecciones profesionales de hombres y mujeres, lo que afecta a las oportunidades de ejercer y mantener un nivel de competencias elevado. Por ejemplo, la falta de mujeres en los campos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) disuade aún más a la próxima generación de niñas a seguir carreras en estos campos, reforzando los estereotipos que etiquetan los trabajos STEM como más "masculinos" (Encinas-Martín and Cherian, 2023^[19]). Así pues, estas vías de desigualdad persisten y perturban la movilidad ascendente de las mujeres.

Los datos de PIAAC también revelan que, en ALC las ocupaciones altamente calificadas, como las funciones directivas y profesionales, tienen una proporción ligeramente superior de hombres (52,5%) que de mujeres (47,6%). Sin embargo, lo contrario ocurre en las ocupaciones de cualificación media, donde las mujeres representan el 59% de la fuerza laboral.¹ Un análisis por ocupación revela una sorprendente sobrerrepresentación de los hombres entre los profesionales de la ciencia y la ingeniería, de los que el 70,2% son hombres. Por el contrario, las mujeres están sobrerrepresentadas entre los profesionales de la salud (71,4% de mujeres) y los profesionales de la enseñanza (62,5% de mujeres) (Encinas-Martín and Cherian, 2023^[19]).

En resumen, las diferencias de género, aunque superiores a los niveles de la OCDE, son cada vez menores en los cuatro países participantes de ALC debido al mayor acceso a la educación por parte de las mujeres más jóvenes. No obstante, las mujeres también son susceptibles al impacto del entorno socioeconómico en términos de nivel educativo, lo que a su vez afecta el desarrollo de sus competencias y a su movilidad social. Además, los estereotipos de género y las convenciones sociales son una razón importante por la que las mujeres jóvenes siguen rehuyendo los estudios STEM, campos con altos niveles de remuneración y que tienen el potencial de mejorar considerablemente sus condiciones de vida.

Figura 2.8. Diferencias competencia lectora y capacidad de cálculo, por género

Diferencia en el puntaje entre hombres y mujeres



Notas: Las diferencias estadísticamente significativas se marcan en un tono más oscuro. Las diferencias no ajustadas son las diferencias entre las dos medias de cada categoría de contraste. Las diferencias ajustadas se basan en un modelo de regresión y tienen en cuenta las diferencias asociadas a otros factores: sexo, educación, origen inmigrante, lengua y nivel de estudios de los padres.

Los países y las economías se clasifican en orden ascendente según la diferencia de puntuación en competencia numérica (hombres menos mujeres).

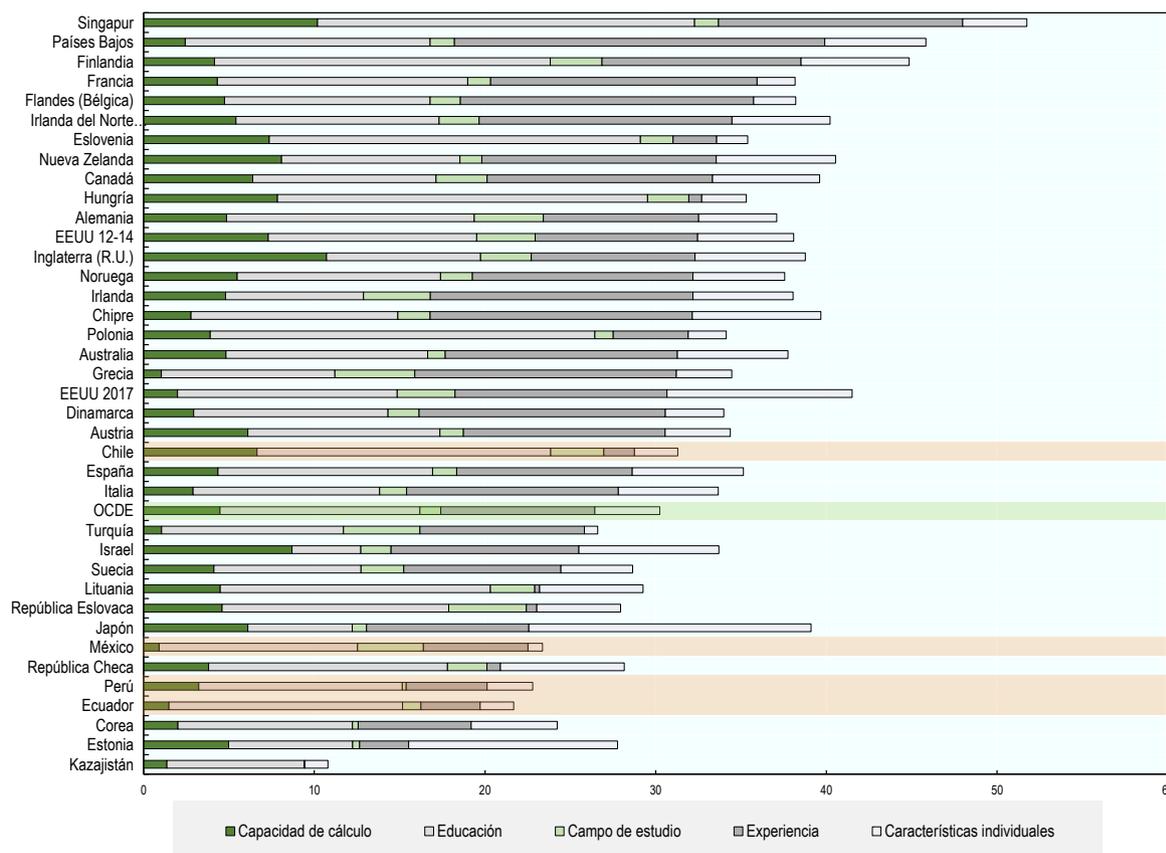
Fuente: Evaluación de competencias de adultos (PIAAC) (2012, 2015, 2018), cuadros A3.1(L), A3.1(N), A3.8(L) y A3.8(N).

Desarrollo de competencias y su impacto

Las competencias son cruciales para acceder y comprender dominios de conocimiento especializados. Por ello, en todos los países de la OCDE que participan en la Evaluación de Competencias de Adultos, las personas con puntuaciones más altas tienen más probabilidades de estar empleadas y un menor riesgo de pobreza. En América Latina, sin embargo, no existe una relación estadísticamente significativa entre empleo y educación o competencias. Los empleadores suelen tener dificultades para seleccionar a

los candidatos de forma eficaz, y la debilidad de los sistemas de protección social lleva a los adultos a aceptar cualquier empleo disponible. En consecuencia, la educación y las competencias tienen un mayor impacto en la calidad del empleo que en la empleabilidad en la región (OECD, 2019^[11]).

Figura 2.9. Contribución de la educación, la competencia lectora y numérica a la variación de los salarios por hora



Notas: Resultados obtenidos mediante una descomposición basada en regresiones siguiendo los métodos de Fields (2003). Cada barra resume los resultados de una regresión y su altura representa el R-cuadrado de esa regresión. Los subcomponentes de cada barra muestran la contribución de cada factor (o conjunto de regresores) al R-cuadrado total. La descomposición de los factores se explica con más detalle en el recuadro 5.4 de las Perspectivas de empleo de la OCDE 2014 (OCDE, 2014b). La variable dependiente en el modelo de regresión es el logaritmo de los salarios por hora, incluidas las primas en dólares estadounidenses ajustados a la paridad del poder adquisitivo (2012). Los regresores de cada factor son: años de experiencia laboral y su término al cuadrado para "experiencia"; competencia en lectura y cálculo para "competencia"; años de educación para "educación"; y sexo, estado civil, estatus migratorio e idioma hablado en casa para "características individuales".

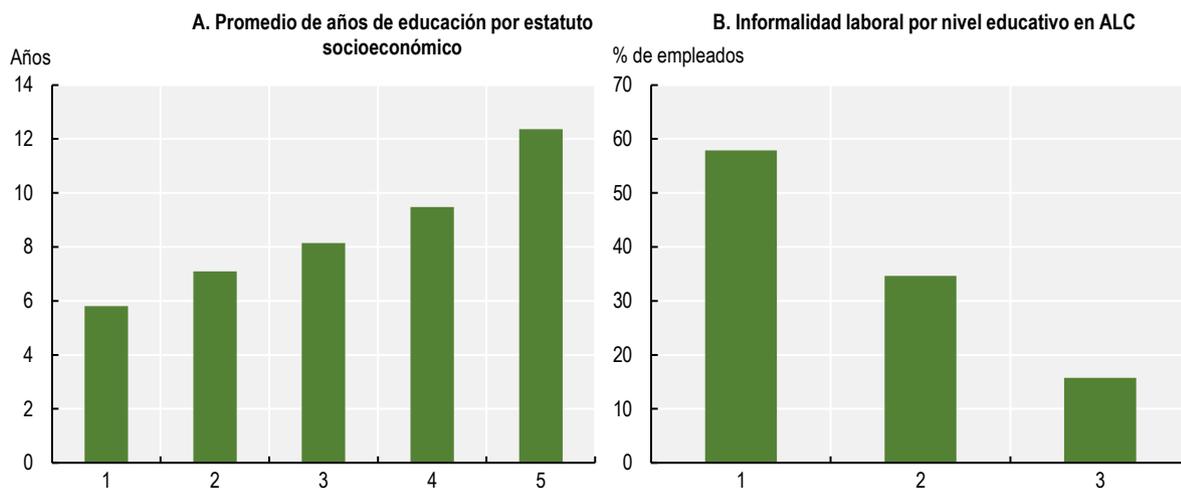
Países clasificados en orden descendente de contribución de la competencia, la educación, el campo de estudio y la experiencia a la variación de los salarios por hora.

Fuente: Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) (2012, 2015, 2018), cuadro A5.3.

Además del empleo, los niveles de cualificación y otros factores relevantes como el nivel educativo, el campo de estudio y la experiencia influyen en los salarios. En promedio, en los países de la OCDE las competencias y el nivel de estudios representan el 26% de la variación de los salarios, mientras que en Ecuador, México y Perú suponen el 20%. En Chile, en cambio, representan el 29%; sin embargo, en países como Singapur explican casi la mitad de la varianza de los ingresos (Figura 2.9).

Una segunda cuestión relacionada con los bajos niveles de cualificación es la informalidad. Este reto permanente en América Latina y el Caribe afecta de forma desproporcionada a las personas con un nivel educativo y de cualificación más bajo. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la informalidad representa casi el 50% del empleo total y es un factor significativo que contribuye a la desigualdad y la exclusión social en la región. A pesar de los progresos realizados, el empleo informal todavía puede representar el 70% o más del empleo en algunos países (ILO, 2023^[20]). Como muestra el panel A de la figura 2.10, los años promedios de educación aumentan a medida que ascendemos en la distribución socioeconómica, mientras que la proporción de los empleados en el sector informal desciende con niveles de educación más altos (panel B).

Figura 2.10. Informalidad laboral y educación en América Latina y el Caribe

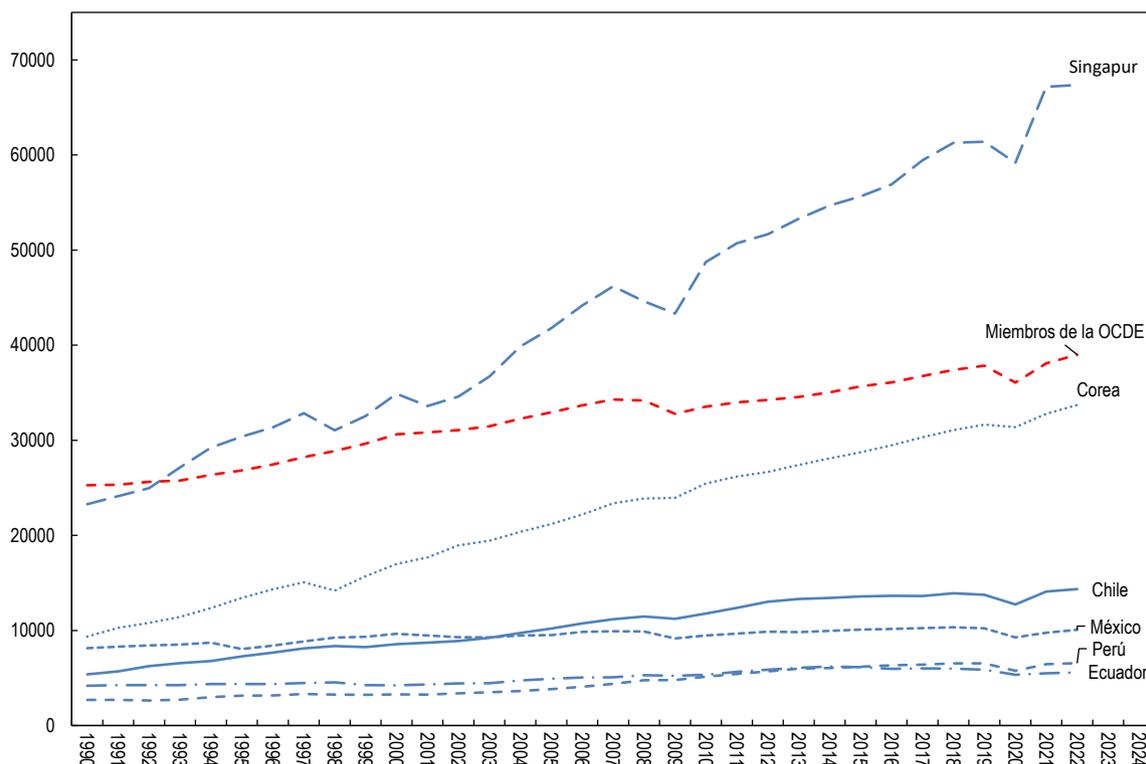


Fuente: Cálculos propios basados en CEDLAS y Banco Mundial, 2018.

Los trabajadores informales suelen vivir en hogares en los que otros miembros también trabajan en el sector informal. Debido a ello, el 47% de los hogares de la región dependen únicamente del trabajo informal, mientras que el 68% depende de él en cierta medida (Arnold et al., 2024^[7]). Dado que estos trabajadores no tienen acceso a la protección social — que, según el Foro Económico Mundial, es uno de los 10 pilares de la movilidad social— la informalidad crea un ciclo en el que los trabajadores poco cualificados no experimentan una movilidad social ascendente (ILO, 2014^[21]) (World Economic Forum, 2020^[22]). Debido a los vínculos existentes entre las condiciones familiares y el nivel educativo, los niños que crecen en hogares formados por trabajadores poco cualificados del sector informal tienen menos probabilidades de alcanzar niveles educativos superiores y de experimentar movilidad social. Esto crea un ciclo que agrava aún más el problema de la informalidad y la desigualdad en la región.

A nivel agregado, la falta de competencias de la región repercute en los niveles de productividad y en la capacidad de la región para crecer de forma inclusiva. Los datos de la Encuesta Empresarial del Banco Mundial revelaron que cerca de casi un tercio (28,6%) de las empresas de América Latina consideraban que una mano de obra insuficientemente formada era una limitación importante, lo que significa que los trabajadores podrían no satisfacer las demandas de sus puestos de trabajo, impidiendo a los países de ALC escapar de la trampa de los ingresos medios (OECD, 2023^[2]).

Figura 2.11. PIB per cápita, 1990-2022 (USD constantes de 2015)



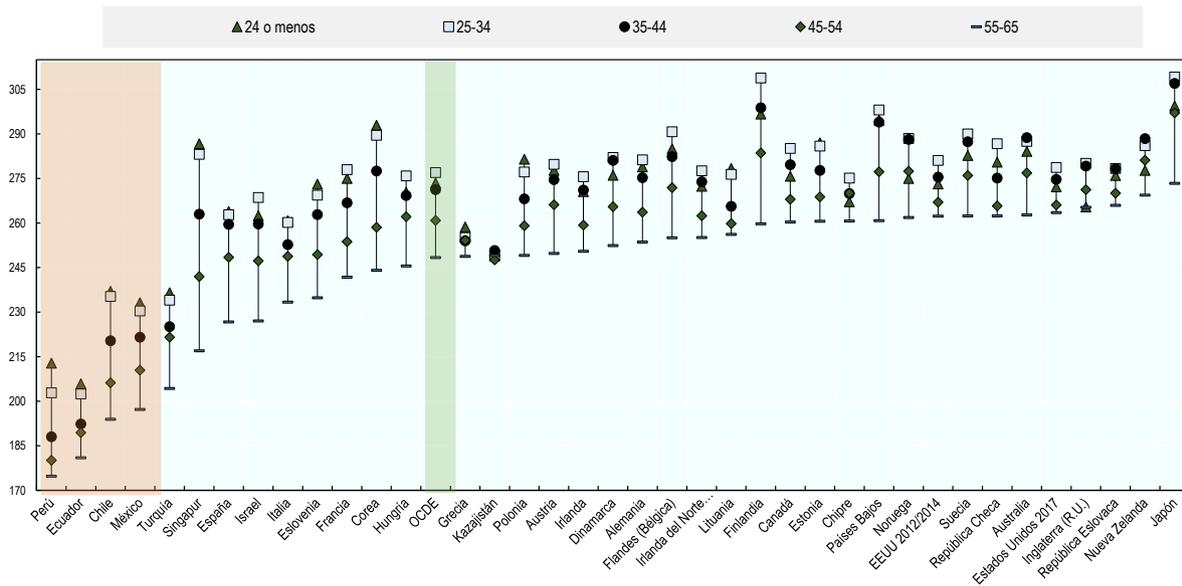
Fuente: Banco Mundial (2024), PIB per cápita (dólares constantes de 2015), <https://data.worldbank.org/indicador/NY.GDP.PCAP.KD>

En este contexto, las experiencias de países como Corea y Singapur son especialmente relevantes. Ambas naciones tenían niveles de renta similares a los de los países ALC participantes de PIAAC a mediados del siglo pasado, sin embargo, desde entonces los países asiáticos han experimentado un importante desarrollo económico (Figura 2.11). Dicho desarrollo, se debería en gran medida a las inversiones en educación (OECD, 2019^[11]).

El impresionante crecimiento de Corea del Sur y Singapur se ha atribuido al gasto público en educación y al fomento de la inversión privada en educación superior. Además, el sistema educativo público de alta calidad de Corea ha facilitado la movilidad social ascendente, superando los niveles observados en Alemania, Estados Unidos y el Reino Unido, a diferencia de los países de ALC, que experimentan una baja movilidad, bajos niveles educativos y una gran desigualdad (Kim, 2015^[23]) (OECD, 2018^[4]). Una mayor movilidad social mejora la adecuación laboral, permitiendo que se reconozcan mejor los talentos y que los individuos asciendan en la escala social (Jenkins, 2017^[24]).

En el caso de Singapur y Corea, las décadas de posguerra estuvieron asociadas a una rápida expansión de la educación, especialmente de la educación terciaria. Esto es observable a través de los diferentes niveles de competencia en lectura alcanzados por los distintos tramos de edad considerados en los adultos que participaron en PIAAC. Como muestra la figura 2.12, tanto Singapur como Corea muestran puntuaciones medias en competencias lectora más bajas en comparación con la media de la OCDE para los mayores de 45 años. Sin embargo, estos países han mejorado con éxito el nivel de competencias en generaciones sucesivas las cohortes más jóvenes se sitúan ahora entre las de mejores resultados. Esto demuestra que la mejora sostenible de las competencias de la población es factible, pero exige un compromiso sostenido a largo plazo y una inversión eficaz y continua en educación y formación (OECD, 2019^[11]).

Figura 2.12. Puntuación media de competencias lectora, por grupo de edad



Nota: Países clasificados en orden ascendente según el rendimiento de las personas de 55 a 65 años.

Fuente: Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) (2012, 2015, 2018), cuadros A3.1(L) y A3.5(L).

Los países latinoamericanos han ampliado recientemente las oportunidades educativas en el primer ciclo de secundaria, y las generaciones más jóvenes muestran niveles de competencias ligeramente superiores a los de sus homólogos de más edad. Sin embargo, en todos los niveles educativos, los adultos de la región muestran un rendimiento medio inferior en comparación con los países de la OCDE y otros participantes de altos ingresos. Esto indica claramente la existencia de sistemas educativos de menor calidad que obstaculizan la movilidad social y perpetúan las desigualdades persistentes.

Conclusiones

Los datos de PIAAC indican que en América Latina la desigualdad se perpetúa a través de las generaciones, ya que el origen socioeconómico influye significativamente en los logros educativos y los niveles de competencias de los individuos, afectando así a la movilidad social en la región. Además, en medio de la transición digital que ha aumentado la demanda de trabajadores cualificados, este fenómeno puede exacerbar los niveles de desigualdad que exhibe la región. La educación formal es crucial para el desarrollo de competencias, ya que los adultos con niveles educativos más altos, en particular los que tienen educación terciaria, muestran niveles más altos de competencias. Las disparidades de género son más pronunciadas en la región en comparación con el promedio de la OCDE, especialmente en competencia numérica. Aunque la brecha de género parece reducirse entre la población más joven, esta podría volver a ampliarse si las mujeres no se incorporan plenamente al mercado laboral. Esto subraya la necesidad de mejorar el nivel educativo de los adultos jóvenes, especialmente de las mujeres, en América Latina. Aunque el nivel educativo ha experimentado un crecimiento significativo en la región durante la última década, la proporción de adultos poco cualificados sigue siendo sustancialmente mayor que en los países de la OCDE. Para lograr un crecimiento integrador, América Latina no sólo debe seguir aumentando los niveles educativos, sino también mejorar el acceso a una educación de alta calidad. A pesar de los avances, los niveles de competencias de los trabajadores en América Latina siguen estando muy por detrás de los países de la OCDE, independientemente del nivel educativo alcanzado. Con la creciente digitalización y la transformación de los mercados laborales para adaptarse a ella, será imperativo que los países de la región inviertan en educación y formación de alta calidad centradas en sectores productivos y relevantes. En este contexto, Corea y Singapur constituyen modelos valiosos para los países de ALC, ya que han aplicado políticas públicas que facilitan el acceso rápido a una educación de calidad. Además, la elevada proporción de adultos poco cualificados plantea un problema para la región. Esta situación repercute negativamente en las empresas, ya que casi 1 de cada 3 empresas en América Latina considera que una mano de obra insuficientemente formada es una limitación importante. El bajo nivel de competencias en la región no es sólo un problema para las empresas, sino también para los propios trabajadores. Los bajos niveles de competencias suelen ir asociados a mayores tasas de participación en el sector informal, que no ofrece protección social, un aspecto crucial para la movilidad social.

Referencias

- Arnold, J. et al. (2024), “Towards better social protection for more workers in Latin America: Challenges and policy considerations”, *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1804, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/76a04c6f-en>. [7]
- De La Mata, D. (2023), “The role of skills, employment, and wealth in the opportunities of new generations.”. [5]
- Encinas-Martín, M. and M. Cherian (2023), *Gender, Education and Skills: The Persistence of Gender Gaps in Education and Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/34680dd5-en>. [19]
- Hout, M. and T. DiPrete (2006), “What we have learned: RC28’s contributions to knowledge about social stratification”, *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 24/1, pp. 1-20, <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2005.10.001>. [6]
- ILO (2023), *2023 Labour Overview*. [20]
- ILO (2014), *Recent experiences of formalization in Latin America and the Caribbean*. [21]
- IMF (2024), *Regional Economic Outlook for the Western Hemisphere*. [18]
- Jenkins, H. (2017), *Social Mobility and Economic Success*. [24]
- Kim, H. (2015), *Resetting Education Policy to Restore Social Mobility*. [23]
- Neidhöfer, G., J. Serrano and L. Gasparini (2018), “Educational inequality and intergenerational mobility in Latin America: A new database”, *Journal of Development Economics*, Vol. 134, pp. 329-349, <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.05.016>. [15]
- OECD (2024), *About PIAAC*, <https://www.oecd.org/en/about/programmes/piaac.html>. [12]
- OECD (2023), *Skills in Latin America: Insights from the Survey of Adult Skills (PIAAC)*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5ab893f0-en>. [2]
- OECD (2022), *Skills for the Digital Transition: Assessing Recent Trends Using Big Data*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/38c36777-en>. [9]
- OECD (2021), *Future-Ready Adult Learning in Latin America. Action Plan*. [16]
- OECD (2021), *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>. [1]
- OECD (2019), *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>. [11]
- OECD (2018), *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264301085-en>. [4]
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>. [14]
- OECD (2016), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>. [13]

- OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264204256-en>. [10]
- OECD et al. (2022), *Latin American Economic Outlook 2022: Towards a Green and Just Transition*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3d5554fc-en>. [8]
- Salvanes, K. and A. Bjorklund (2010), “Education and Family Background: Mechanisms and Policies”, *SSRN Electronic Journal*, <https://doi.org/10.2139/ssrn.1620398>. [17]
- Sehnbruch, K., M. Apablaza and J. Foster (2024), “Poor-Quality Employment: Who Is Deprived in Our Labour Markets?”, *LSE Public Policy Review*, Vol. 3/2, <https://doi.org/10.31389/lseppr.104>. [3]
- World Economic Forum (2020), *The Global Social Mobility Report 2020: Equality, Opportunity and a New Economic Imperative*, World Economic Forum, https://www3.weforum.org/docs/Global_Social_Mobility_Report.pdf. [22]

Nota

¹ PIAAC emplea la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO). Las ocupaciones de los grupos 7-9 se consideran de baja cualificación, las de los grupos 4 y 5 se clasifican como de cualificación media y las de los grupos 1-3 se consideran de alta cualificación.

3

Entendiendo la desigualdad y la movilidad social a través de la educación en América Latina y el Caribe

Este capítulo analiza los avances educativos en América Latina y el Caribe (ALC) en las últimas décadas y su desempeño en la reciente evaluación de PISA. Los resultados muestran que la región aún tiene un rendimiento inferior al de los países de la OCDE. Aunque la brecha socioeconómica en ALC parece menor que en la OCDE, esto se debe a los bajos resultados de los alumnos aventajados más que a una mejora en los más desfavorecidos. Esto sugiere que la aparente reducción de la desigualdad está vinculada a la baja calidad educativa en ALC. Este capítulo también compara la inversión en educación en la región con la de otros países, destacando que algunos logran mejores resultados con un gasto similar. Concluye que mejorar la movilidad educativa y social en ALC requiere una mejor asignación de recursos y más eficiente.

Introducción

La desigualdad en América Latina y el Caribe (ALC), a diferencia de otras regiones, se caracteriza por una importante concentración de la riqueza, una brecha sustancial entre los ricos y la clase media, y un acceso a servicios de calidad limitado a aquellos ubicados en la parte superior de la distribución de ingresos (Torche, 2014^[1]). En este contexto, la educación destaca como un servicio crítico para abordar estas brechas de oportunidades. Ampliar el acceso a una educación de alta calidad -independientemente de los ingresos o el origen socioeconómico- no sólo beneficiaría a los individuos, sino también a la sociedad en su conjunto.

Comprender la distinción entre desigualdad social, equidad en la educación y movilidad social es esencial en este contexto. La desigualdad social se refiere a la distribución desigual de los recursos, mientras que la equidad en la educación hace hincapié en la igualdad de acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos, independientemente de su origen. La movilidad social, por su parte, consiste en garantizar que el futuro socioeconómico de un individuo venga determinado por sus capacidades y esfuerzos y no por su punto de partida en la vida. En los países de ALC coexisten tanto una gran desigualdad como una escasa movilidad social, lo que limita considerablemente las oportunidades de las personas procedentes de entornos desfavorecidos.

En entornos muy desiguales, el acceso limitado a una educación de calidad se traduce en menos competencias, menos oportunidades en el mercado laboral, y una menor contribución a la productividad nacional, al crecimiento económico y a los ingresos fiscales de los trabajadores. Para los individuos, un menor nivel educativo se asocia con peores condiciones materiales a lo largo de la vida, incluyendo mayores tasas de pobreza, menores perspectivas de empleo, aumento del empleo informal y menores ingresos. En la última década, la polarización del mercado laboral debida a la digitalización ha exacerbado estas disparidades, sobre todo para las personas con un nivel de educación secundaria, ya que ha disminuido la demanda de empleos de cualificación media.

Como se destacó en el capítulo 2, el patrón predominante en la movilidad educativa en toda América Latina y el Caribe es el estancamiento. Aunque la región ha avanzado mucho en la ampliación de la cobertura de la educación primaria y secundaria en las últimas décadas, beneficiando especialmente a los hogares con bajo nivel educativo, los progresos han sido desiguales. Aún hoy, más de la mitad de los adultos mayores de 25 años de ALC no han completado la educación secundaria superior, en comparación con menos del 30% en los países de la OCDE (OECD, 2021^[2]).

Además, a pesar de las mejoras en el acceso observadas en las dos primeras décadas del siglo XXI, las altas tasas de abandono escolar persisten y siguen siendo uno de los retos más acuciantes de ALC (ECLAC, 2024^[3]). Las tasas de abandono están fuertemente correlacionadas con el estatus socioeconómico, ya que los estudiantes de familias con menores ingresos tienen más probabilidades de abandonar la escuela prematuramente para incorporarse a la fuerza de trabajo, lo que dificulta su acceso a una educación superior y limita el desarrollo de sus competencias para el mundo laboral. De forma alarmante, las tasas de abandono escolar han aumentado aún más tras la pandemia del COVID-19 (ECLAC, UNESCO and UNICEF, 2022^[4]).

Sin embargo, es importante señalar que el nivel educativo -a menudo medido por los años pasados en la escuela- no refleja necesariamente los niveles reales de habilidad. Esta métrica no proporciona una imagen clara de las capacidades y competencias cognitivas ni de su comparación con otros países. Por ello, la OCDE introdujo en 2000 el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA ofrece una medida internacional comparable sobre el rendimiento de los estudiantes, evaluando a alumnos de 15 años en áreas como matemáticas, ciencias y lectura. Asimismo, la evaluación permite la vinculación de datos de alumnos, profesores, escuelas y sistemas educativos para analizar las disparidades en los resultados educativos (OECD, 2023^[5]).

La última evaluación se llevó a cabo en 2022 y se centró en las matemáticas. PISA 2022 fue la primera evaluación que se llevó a cabo después de la pandemia del COVID-19, cuando América Latina tuvo el cierre de escuelas más prolongado del mundo con un promedio de 72 semanas (ECLAC, 2023^[6]). Esta versión de la evaluación registró la participación de 14 países de ALC y casi 100.000 estudiantes de la región.

PISA 2022 reveló que, en comparación otros países participantes y a pesar de los progresos registrados en la región, los estudiantes latinoamericanos obtienen peores resultados en matemáticas, lectura y ciencias. Los resultados también revelaron diferencias en el rendimiento debidas al estatus socioeconómico (una medida que incluye el nivel educativo de los padres), en línea con los altos niveles de desigualdad observados en la región. Pero, lo que es más importante, reveló el bajo rendimiento generalizado en ALC en comparación con los países de la OCDE y la falta de competencias de base entre los alumnos de la región. Esto es especialmente relevante para el futuro de América Latina y el Caribe, ya que los resultados de PISA estarían vinculados a indicadores de éxito, como completar un programa de formación terciario o la probabilidad de estar empleado a los 25 años, todos ellos indicadores que se correlacionan con el crecimiento económico (OECD, 2019^[7]).

El acceso limitado de los estudiantes latinoamericanos a una educación de alta calidad en todos los estratos socioeconómicos tiene consecuencias económicas directas, dado el vínculo establecido entre las capacidades cognitivas y el crecimiento. Por ejemplo, mejorar las puntuaciones de PISA en 25 puntos podría suponer un aumento del PIB del 3% (OECD, 2010^[8]). No obstante, sólo Perú (+26 puntos), Colombia (+13 puntos) y Brasil (+23 puntos) han mostrado incrementos sostenidos en la puntuación obtenida desde sus evaluaciones iniciales hasta la de PISA 2022. El potencial de la educación para impulsar la movilidad social disminuye cuando refuerza la desigualdad de ingresos en lugar de reducirla.

De esta manera, los sistemas educativos eficaces son esenciales para el desarrollo de una mano de obra cualificada. Una mano de obra con alto nivel de competencias promueve la innovación, impulsa la productividad y exige mejores empleos (OECD, 2018^[9]). A su vez, los resultados educativos están fuertemente ligados a diversas medidas de bienestar en la edad adulta, como las tasas de pobreza, el empleo y los ingresos. Cuando el éxito educativo es independiente del entorno socioeconómico, la educación fomenta la movilidad social y permite a todas las personas, incluso de entornos desfavorecidos, alcanzar todo su potencial. En otras palabras, cuando el éxito educativo no está determinado por el entorno socioeconómico o la educación de los padres, la educación se convierte en un motor clave tanto del crecimiento económico como de la movilidad social (OECD, 2018^[10]). Un futuro más inclusivo y próspero para ALC depende de la ampliación del acceso a una educación de alta calidad para todos, que promueva la movilidad social y reduzca las arraigadas desigualdades que han limitado el desarrollo de la región durante décadas.

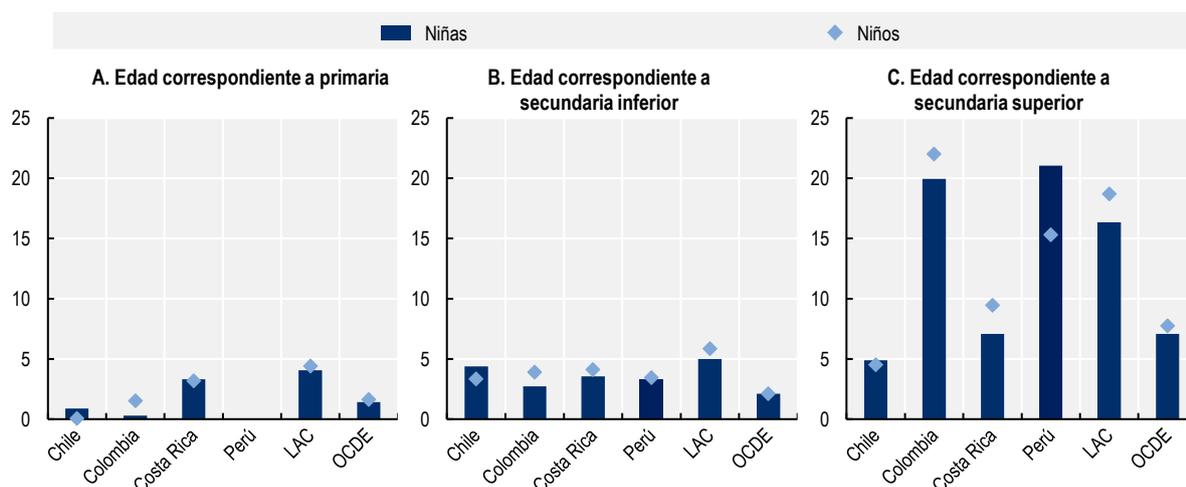
Para ello, deben abordarse retos clave como las bajas tasas de finalización de la enseñanza secundaria superior y las elevadas tasas de abandono escolar. La pandemia del COVID-19 agravó las desigualdades existentes, y la creciente demanda de trabajadores cualificados debido a la digitalización aumenta la urgencia. Los líderes de la región deben dar prioridad a la distribución equitativa de las altas capacidades cognitivas para estimular el crecimiento económico.

La educación es innegablemente uno de los motores clave de la movilidad social, sin embargo, un acceso desigual -debido al estatus socioeconómico y a las barreras financieras- puede socavar los esfuerzos públicos. Para dar luz a este fenómeno, la siguiente sección examina las tendencias actuales del nivel educativo en la región, seguido de un análisis de los resultados de PISA 2022 en América Latina y el Caribe, en el que se destacan las variaciones según el origen socioeconómico. El capítulo concluye con un examen comparativo de la inversión regional en educación en relación con los países de la OCDE.

El nivel educativo de América Latina y el Caribe

En términos de logros educativos, América Latina y el Caribe ha experimentado importantes avances. En educación primaria, la mayoría de los países de la región han alcanzado la cobertura universal. La tasa neta de escolarización -que refleja la proporción de alumnos matriculados en el nivel educativo adecuado para su edad- para la educación primaria en la región se sitúa en el 97,1%, similar al 98,9% de los países miembros de la OCDE. Sin embargo, 9,6 millones de niños permanecieron sin escolarizar en 2022 — superando el mínimo histórico de 2015 (UNESCO, 2024^[11]).

Figura 3.1. Proporción de niños y jóvenes fuera de la escuela, por nivel educativo (%)



Nota: 2019/2020 o último dato disponible. No hay datos disponibles para la edad de educación primaria en el Perú.

El promedio de ALC se refiere a Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, México, Paraguay, Perú y Uruguay, según disponibilidad.

Fuente: Igualdad de género en el Perú: hacia una mejor distribución del trabajo remunerado y no remunerado.

A pesar de las reformas políticas destinadas a aumentar los años de duración de la educación obligatoria, la cobertura de la educación secundaria superior en América Latina está por debajo de la de los países de la OCDE (OECD, 2023^[12]). La tasa neta de matriculación en la región es del 78%, 14 puntos porcentuales por debajo de la media de la OCDE, que es del 93% (Figura 3.2). En la misma línea, las tasas de graduación en educación secundaria están 15 puntos porcentuales por detrás de la media de la OCDE, situándose en el 65% en América Latina frente al 80% en los países de la OCDE (Arias Ortiz et al., 2024^[13]).

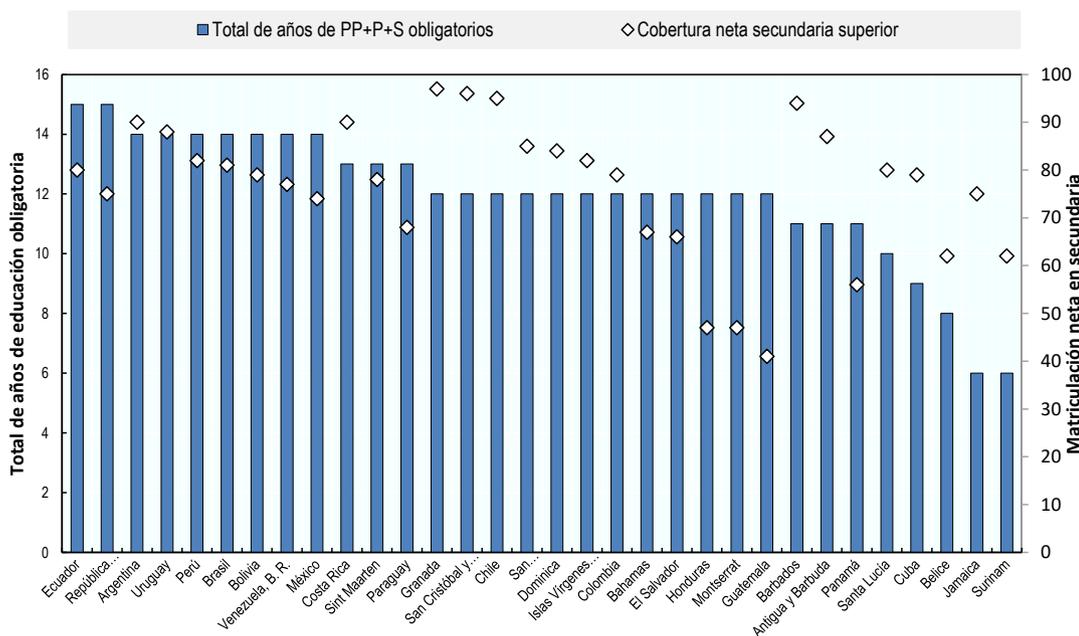
De manera preocupante, los avances en términos de logros educativos comenzaron a desacelerarse antes de 2020. Al mismo tiempo, los expertos han observado una disminución de las políticas destinadas a reducir las tasas de abandono escolar, lo que siguen siendo un reto importante en toda América Latina y el Caribe (ECLAC, UNESCO, UNICEF, 2024^[14]). Esta cuestión es especialmente crítica para la movilidad social, en la que influyen diversos factores interconectados, como el nivel de ingresos, la ruralidad, la pertenencia a grupos indígenas y, lo que es más importante, la educación de los padres (Figura 3.3). En esta línea, los datos procedentes de Argentina indican que las tasas de abandono escolar se ven acentuadas por las crisis de ingresos dentro de los hogares, siendo el impacto más pronunciado en las familias de menores ingresos, menores niveles educativos y recursos limitados (OECD, 2017^[15]).

Como resultado, las tasas de exclusión muestran una fuerte correlación negativa con los ingresos familiares. Entre los que están en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria, el 17,7% de los alumnos que viven en la extrema pobreza en las zonas urbanas y el 25,2% en las rurales están sin escolarizar. Por el contrario, sólo el 3,2% de los estudiantes con ingresos elevados en zonas urbanas y el 14,8% en zonas rurales se enfrentan a una exclusión similar (ECLAC, 2024^[3]).

Las disparidades dentro del sistema educativo se manifiestan de manera temprana, haciéndose especialmente pronunciadas en el nivel secundario a través de las tasas de abandono. Más aún, cuando los estudiantes abandonan el sistema, pierden la oportunidad de cursar estudios superiores, lo que agrava las desigualdades existentes al limitar sus perspectivas laborales. Los que no completan la educación secundaria tienen más probabilidades de experimentar el desempleo, vivir en la pobreza y la informalidad y convertirse en padres solteros. A nivel agregado, el abandono escolar limita tener una mano de obra cualificada en la región y tener trabajadores altamente productivos que contribuirían más a través de los ingresos fiscales si hubieran completado la educación secundaria (Lyche, 2010^[17] ; OCDE, 2017^[16]).

Dadas estas repercusiones, las políticas destinadas a reducir el abandono escolar deberían considerarse inversiones y no gastos. En particular, las tasas de abandono escolar pueden predecirse a menudo en función de las características demográficas y de las señales de alerta temprana, como el absentismo y la repetición de curso, lo que hace factibles las medidas preventivas.

Figura 3.2. Tasas netas de matriculación en la enseñanza secundaria y duración de la enseñanza obligatoria en ALC



Nota: Códigos de país ISO3. El total de años de educación obligatoria puede incluir la educación preescolar, como es el caso de El Salvador. Países clasificados en orden descendente de años totales de educación obligatoria.

Fuente: (UNESCO, 2020), Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos son todos.

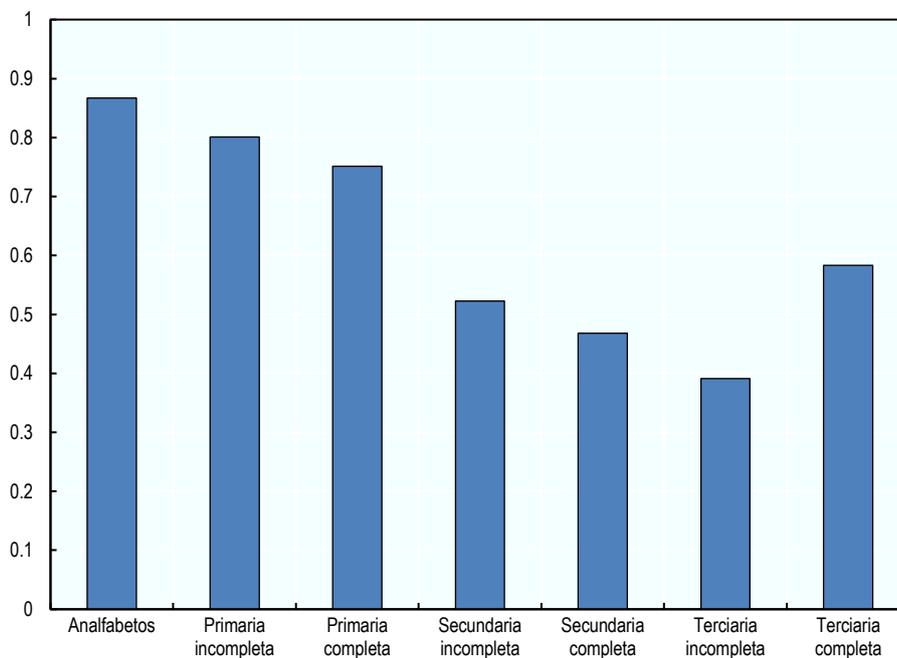
Los países de América Latina y el Caribe pueden promover el crecimiento inclusivo aplicando políticas tanto para prevenir el abandono escolar como para reintegrar a los niños y jóvenes que ya están fuera del sistema. De manera intuitiva, estas medidas deberían variar según el nivel educativo. En la educación primaria, la atención debería centrarse en garantizar una transición fluida a la secundaria, utilizando

medidas preventivas, tales como el involucramiento de los padres, abordar comportamientos problemáticos y ofrecer programas terapéuticos e inclusivos. En el primer ciclo de secundaria (los dos últimos años de primaria en los sistemas que se extienden de primero a octavo curso), es esencial identificar a los alumnos de riesgo para facilitar su transición a la educación secundaria superior. Este grupo suele incluir a estudiantes que han repetido curso, un problema preponderante en ALC, región que presenta algunas de las tasas de repetición de curso más elevadas de los países participantes en PISA: más del 40% de los estudiantes de Colombia han declarado haber repetido al menos un curso. Las investigaciones vinculan la repetición de curso con el desinterés escolar, lo que contribuye a aumentar las tasas de abandono; por lo tanto, los responsables políticos deberían considerar estrategias educativas eficaces para reducir la incidencia de este fenómeno.

Otra medida relevante es introducir temas sobre el abuso de sustancias a esta edad, lo que, a pesar de no tener un impacto directo en el abandono escolar, puede crear actitudes positivas hacia la escuela. Alentar el voluntariado y fomentar las conexiones entre la escuela y el lugar de trabajo podría ayudar a reducir las tasas de abandono escolar. En el segundo ciclo de secundaria, garantizar la finalización de los estudios resulta más difícil si estos años escolares no se hacen obligatorios. Sin embargo, motivar a los alumnos con bajo rendimiento mediante tareas atractivas y oportunidades de formación profesional puede mejorar las tasas de graduación en este nivel (Lyche, 2010^[16]).

Tras la educación secundaria, la educación terciaria desempeña un papel crucial en la mejora de las condiciones de vida de los individuos y actúa como un poderoso motor de la movilidad social. Además, los beneficios económicos de obtener un título terciario siguen siendo altos en América Latina y el Caribe. Los graduados disfrutan de mejores perspectivas laborales y salarios más elevados, mientras que, a un nivel más amplio, un mayor nivel educativo impulsa el crecimiento y la productividad a través de una mano de obra más cualificada (OCDE, 2016^[18] ; OCDE/CAF/CEPAL, 2016^[19]).

Figura 3.3. Probabilidad media de haber alcanzado un nivel educativo superior dada la educación de los padres en América Latina, adultos de 24 a 44 años.



Notas: Las barras representan la probabilidad media estimada del niño de alcanzar un nivel educativo superior al de sus padres, excepto en el caso del "terciario completo", en el que representa la probabilidad de alcanzar el mismo nivel.

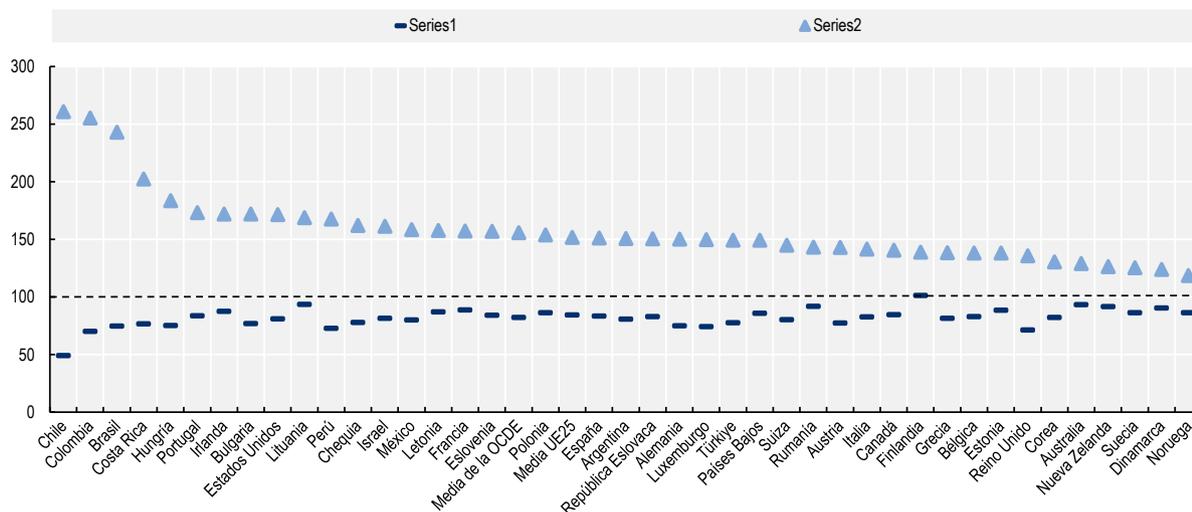
Latinobarómetro es una encuesta de opinión pública realizada anualmente, con aproximadamente 20.000 entrevistas en 18 países de América Latina, que representan a más de 600 millones de habitantes.

La muestra está formada por personas de entre 25 y 44 años en el momento de la encuesta.

Fuente: Latinobarómetro 2023.

Figura 3.4. Ingresos relativos de los trabajadores en comparación con los que tienen estudios secundarios superiores, por nivel de estudios (2022)

Personas de 25 a 64 años con ingresos procedentes de un empleo (trabajadores a tiempo completo durante todo el año); educación secundaria superior = 100



Notas: Los datos estadísticos de Israel son suministrados por las autoridades israelíes competentes y bajo su responsabilidad. La utilización de dichos datos por parte de la OCDE se entiende sin perjuicio del estatuto de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania en virtud del derecho internacional.

Existen diferencias entre países en cuanto a la inclusión/exclusión de los ingresos nulos y negativos. Para más información, véanse las secciones Definiciones y Metodología.

1. El índice 100 se refiere a los niveles CINE 3 y 4 combinados en la clasificación CINE 2011. Consulte la Guía del lector para ver la lista de niveles CINE.

2. El año de referencia difiere de 2022. Consulte la tabla de fuentes para más detalles. 3. Ingresos netos de impuestos sobre la renta para Turquía y una combinación de ingresos brutos (autónomos) y netos (asalariados) para Argentina.

Fuente: OCDE (2024), cuadro A4.1. Para más información, véase la sección Fuentes y Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/e7d20315-en>).

En América Latina y el Caribe, los rendimientos a nivel financiero de la educación superior son notablemente altos, en gran parte debido a una menor proporción de adultos con educación terciaria en comparación con los países de la OCDE. Por ejemplo, los individuos con estudios terciarios en países de la OCDE ganan un 56% más que los que sólo tienen educación secundaria superior. En países como Chile, Costa Rica y México, las disparidades salariales son aún mayores, y quienes cuentan con un título terciario en Brasil, Chile, Colombia y Costa Rica ganan más del doble del salario medio de los graduados de secundaria superior (OECD, 2024_[17]).

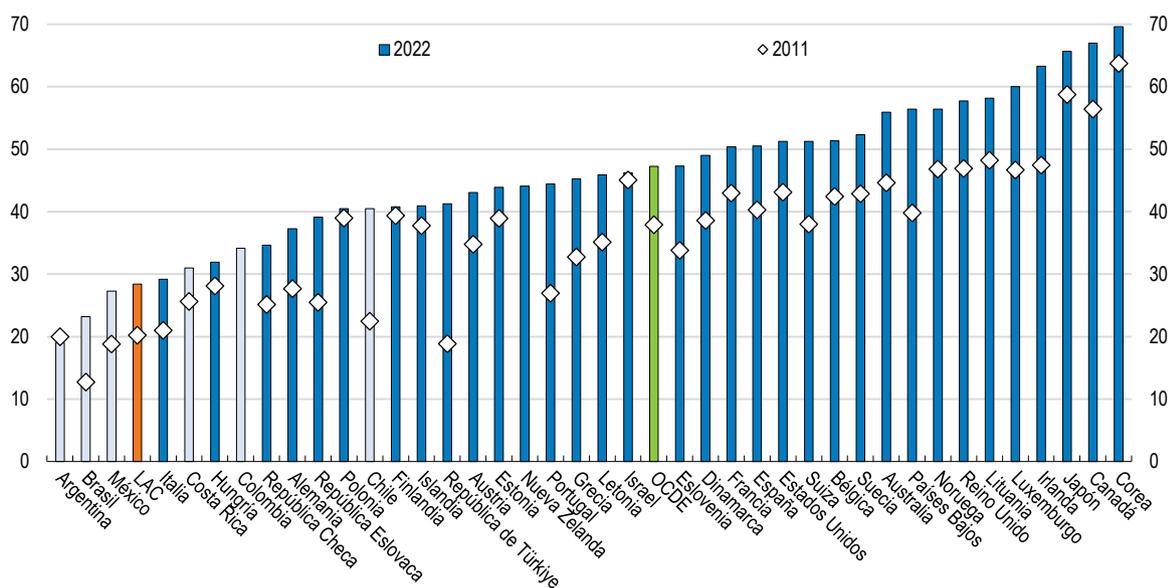
Este elevado rendimiento de la inversión en educación terciaria puede atribuirse a la relativa escasez de titulados en la región. Sin embargo, se ha producido una expansión significativa en las últimas décadas, con unas tasas brutas de matriculación -definidas como el número total de estudiantes matriculados en este nivel en relación con los que se encuentran en los cinco años siguientes a la educación secundaria- que se han más que duplicado, pasando del 23% en 2000 al 52% en 2018. No obstante, esta cifra sigue estando por debajo de la media de la OCDE del 76% en más de 20 puntos porcentuales (Valenzuela, 2022_[18]) (OECD, 2023_[19]).

Además, a pesar de los avances en la matriculación bruta, la medida debe interpretarse con cautela, ya que incluye tanto a los estudiantes menores de edad como a los mayores. Asimismo, en América Latina, las tasas de finalización de estudios en este nivel son del 25,1%, frente a la media de la OCDE del 40%,

lo que significa que una parte considerable de los estudiantes matriculados en educación terciaria no la completará (Arias Ortiz et al., 2024^[13]). La proporción de adultos (de 25 a 64 años) con al menos estudios terciarios de ciclo corto es del 40% en los países de la OCDE, mientras que en países como Chile (29%), Costa Rica (22%) y México (21%), estas proporciones no superan el 30% (Figura 3.5) (OECD, 2022^[20]). No obstante, las generaciones más jóvenes tienen más probabilidades de cursar estudios superiores (OECD, 2024^[21]).

Figura 3.5. Porcentaje de personas de 25 a 34 años con educación terciaria como nivel más alto alcanzado

2022 en comparación a 2011



Nota: Los países de ALC en azul claro. La media de ALC en naranja y se refiere a Argentina, Brasil, Chile y Costa Rica.

Fuente: Figura 4.4 Encuestas económicas de la OCDE, México

La importante prima salarial de la región tiene el potencial de mejorar la movilidad social; sin embargo, el acceso a la educación terciaria sigue siendo muy desigual, sobre todo para las personas con bajos ingresos, que tienen 20 puntos porcentuales menos de probabilidades de matricularse que sus homólogos con mayores ingresos (Arias Ortiz et al., 2024^[13]). Además, cuando los estudiantes desfavorecidos consiguen acceder a la educación superior, tienen menos probabilidades de completar el programa y, si lo hacen, es más probable que tengan salarios más bajos que sus compañeros con padres con estudios superiores (OECD, 2015^[22]) (OECD, 2010^[23]).

Para que la educación terciaria impulse eficazmente el progreso económico y la movilidad social, debe ser de alta calidad y accesible y deben abordarse las barreras financieras para aumentar la participación de los sectores de ingresos bajos y medios. Las becas y los préstamos estudiantiles pueden desempeñar un papel vital en este sentido, ya que la evidencia sugiere que la financiación universal mejora las tasas de éxito de estos grupos (OECD, 2010^[23]).

Desgraciadamente, la rápida expansión de la educación terciaria en América Latina y el Caribe ha comprometido a menudo la calidad. El aumento de la demanda, sobre todo de los sectores menos

puedientes, ha llevado a la proliferación de instituciones orientadas a la enseñanza en detrimento de las centradas en la investigación, lo que ha disminuido el nivel educativo general (Brunner, 2013^[24]). En una economía cada vez más basada en el conocimiento y en lo digital, esto supone una importante restricción en términos de innovación, productividad y crecimiento económico inclusivo.

En general, aunque los países de ALC han realizado importantes avances en el logro y la cobertura educativos desde la década del 2000 -especialmente logrando una cobertura casi universal en la educación primaria-, aún quedan muchos retos por delante. Las tasas de finalización de la educación secundaria siguen estando por detrás de las de los países de la OCDE, y persisten las altas tasas de abandono escolar, especialmente entre los estudiantes de entornos desfavorecidos. Esta tendencia suele tener repercusiones negativas a largo plazo en las oportunidades de empleo, los ingresos y el riesgo de pobreza, ya que quienes no completan la educación secundaria tienen menos probabilidades de cursar estudios superiores. A pesar de los elevados rendimientos privados asociados a la educación superior, en particular para los licenciados que pueden ganar más del doble que sus compañeros con sólo la educación secundaria, el acceso sigue siendo desigual y los ingresos siguen estando muy influidos por el entorno familiar.

Sin embargo, el nivel educativo es sólo una condición necesaria y no suficiente para lograr un crecimiento económico sostenido e integrador, ya que el nivel de competencias adquirido en la escuela y en la universidad determinará la productividad y la capacidad de contribución de un trabajador. En este sentido, las evaluaciones internacionales que miden las competencias cognitivas de los alumnos en todos los sistemas educativos, como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos- PISA- de la OCDE, son esenciales para evaluar eficazmente este aspecto.

Más allá del rendimiento: Los resultados de América Latina y el Caribe en PISA 2022

Recuadro 3.1 Interpretación de las puntuaciones y los niveles de competencia de PISA

A diferencia de las unidades físicas, que tienen un significado sustantivo y universal, las puntuaciones PISA se establecen basándose en el rango de resultados observados entre todos los participantes en cada evaluación. Los resultados se estandarizan para aproximarse a una distribución normal, lo que significa que no hay mínimos ni máximos teóricos estrictos. Como resultado de la estandarización, la puntuación media se sitúa en torno a los 500 puntos, con una desviación típica de aproximadamente 100.

Niveles de competencia

La escala de puntuación puede clasificarse en niveles de competencia, que para PISA 2022 abarcaron ocho. Un individuo en un nivel de competencia determinado puede generalmente manejar los ítems de ese nivel e inferiores, pero tiene dificultades con las tareas de nivel superior. Cada nivel de competencia en matemáticas abarca aproximadamente 62 puntos, mientras que los niveles de competencia en lectura y ciencias difieren en unos 73 y 75 puntos de puntuación, respectivamente. Diferencias de estas magnitudes indicarán distintos niveles de destrezas y conocimientos.

Y lo que es más importante, el nivel 2 se considerará el nivel mínimo de competencia en lectura, matemáticas y ciencias. En matemáticas, los alumnos alcanzarán altos niveles de competencia si comprenden los problemas matemáticos y pueden formular modelos para resolverlos, mientras que la competencia lectora se define como "(...) comprender, utilizar, evaluar, reflexionar y comprometerse con los textos para alcanzar los objetivos propios, desarrollar los conocimientos y el potencial propios y participar en la sociedad." Por último, el dominio de la ciencia es la capacidad de comprometerse con la disciplina como ciudadano reflexivo (OECD, 2019^[25]).

Diferencias de puntuación

Las diferencias de menor magnitud pueden reflejar o no variaciones en términos de aptitudes y conocimientos. Para comparar estas diferencias menores, debe evaluarse su significación estadística, ya que los resultados de PISA son estimaciones derivadas de muestras. Esta es la razón por la que la interpretación de los resultados en los distintos años de evaluación debe realizarse utilizando "errores de enlace", ya que la misma puntuación puede no representar las mismas destrezas y conocimientos en todas las evaluaciones.

Fuente: Box1, (OECD, 2023^[5])

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) es una evaluación trienal para jóvenes de 15 años que se acercan al final de su educación obligatoria. Los evalúa en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, y cada trienio se centra en un ámbito concreto (OECD, 2019^[26]). PISA no se centra únicamente en si los alumnos pueden reproducir conocimientos, sino en si pueden aplicarlos en entornos desconocidos. La evaluación también proporciona a las escuelas y a los responsables políticos información útil que les permite observar lo que otros están haciendo en otras partes del mundo para mejorar sus sistemas educativos (OECD, 2023^[5]).

La evaluación más reciente tuvo lugar en 2022, y el módulo principal fue el de matemáticas. Fue la primera evaluación desde la pandemia del COVID-19, durante la cual América Latina y el Caribe experimentó el cierre de escuelas más largo del mundo, con una media de 72 semanas (ECLAC, 2023^[6]). A pesar de las

dificultades planteadas por la pandemia, PISA 2022 incluyó datos de 81 países y economías, y casi 700.000 alumnos que representaban a 29 millones de estudiantes de todos los países participantes.

Esta versión de PISA registró la participación de 14 países de América Latina y el Caribe (ALC) – de los cuales 10 también participaron en 2018- con un total de 95.000 estudiantes que representan a más de 6 millones de alumnos en la región. Entre los países que participaron por primera vez se encuentran El Salvador y Jamaica, mientras que Guatemala y Paraguay se incorporaron tras participar en la iniciativa "PISA para el Desarrollo" (OECD, 2023^[27]). Sólo Jamaica y Panamá no cumplieron todos los requisitos de muestreo, por lo que los resultados de estos países deben interpretarse con cautela.

En general, PISA 2022 reveló un descenso significativo en el rendimiento de los países de la OCDE en matemáticas y lectura, con una caída de las puntuaciones de 15 puntos y 10 puntos, respectivamente, mientras que las puntuaciones en ciencias se mantuvieron estables. Históricamente, el promedio de la OCDE no ha fluctuado más de cuatro puntos en matemáticas o cinco puntos en lectura entre evaluaciones consecutivas, por lo que estos descensos no tienen precedentes. La variación observada sugiere un impacto negativo generalizado del cierre de escuelas; sin embargo, no puede atribuirse únicamente a la pandemia, ya que antes de ella se habían observado descensos en el rendimiento en lectura y ciencias (OECD, 2023^[5]).

Resultados PISA en América Latina y el Caribe

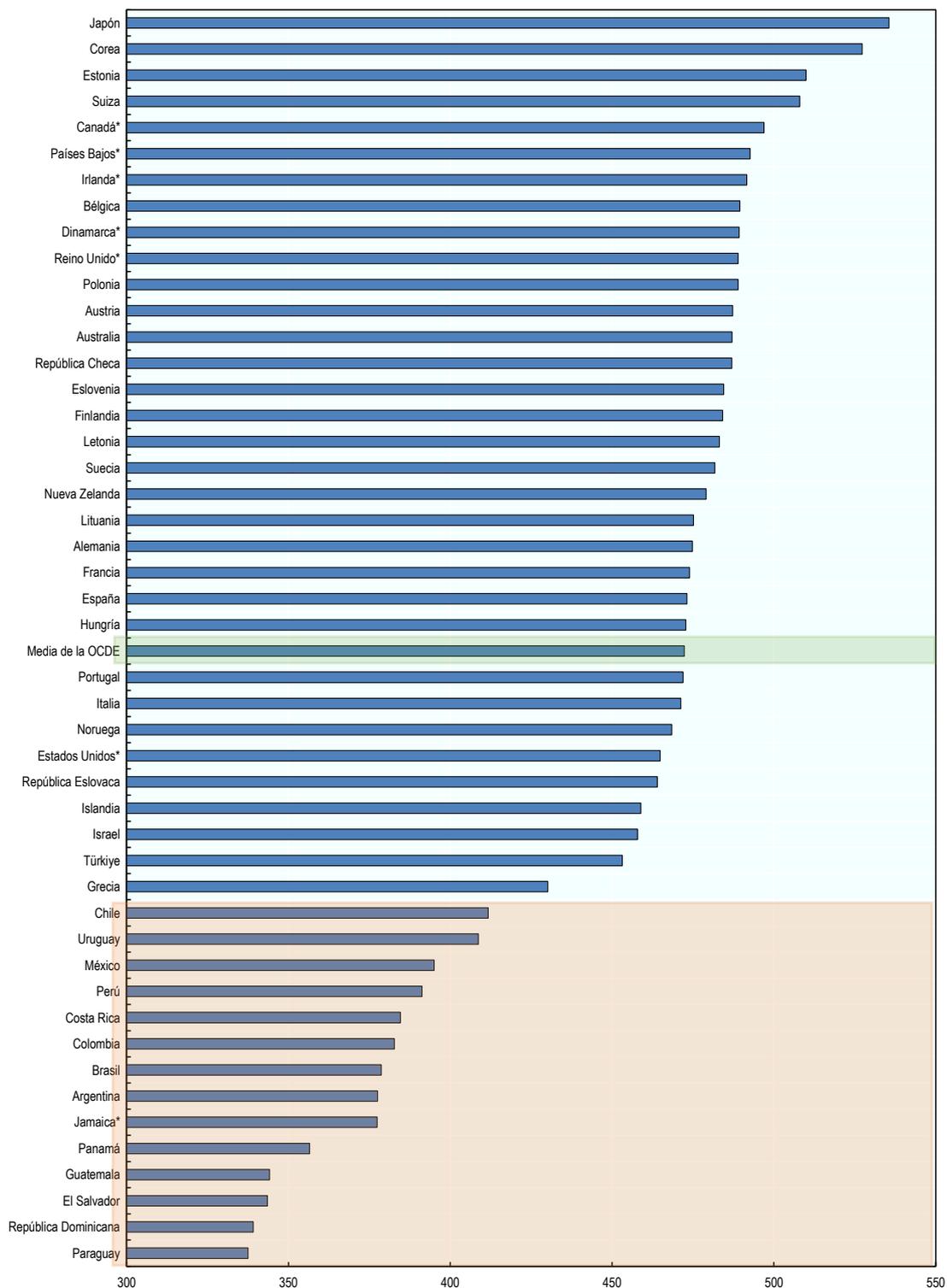
Los resultados de América Latina y el Caribe son notablemente inferiores a los de los países de la OCDE (Figura 3.6). El rendimiento medio regional en matemáticas está muy por debajo de los niveles de la OCDE, con 373 puntos frente a los 472 puntos promedio de la OCDE. Además, todos los países latinoamericanos miembros de la OCDE -Chile, Colombia, Costa Rica y México- presentan el rendimiento medio más bajo de todos los países miembros. El país con mejores resultados dentro de la OCDE es Japón, con 536 puntos. Las puntuaciones más altas de América Latina las obtuvo Chile (412), seguido de Uruguay (409) y México (395); mientras que los países con las puntuaciones medias más bajas fueron Paraguay (338), República Dominicana (339) y El Salvador (343).

En lectura, los países participantes de América Latina y el Caribe obtuvieron una puntuación media de 404 puntos, frente a los 476 de la OCDE (Figura 3.7). El país de la OCDE con mejores resultados fue Irlanda, con 516 puntos.¹ Los países de ALC con mejores resultados fueron Chile (448), Uruguay (430) y México (415), mientras que los países de ALC con las puntuaciones medias más bajas fueron República Dominicana (351), El Salvador (365) y Paraguay (373).

En ciencias, la media de ALC fue de 400 puntos, mientras que la de los países de la OCDE fue de 485 (Figura 3.8). En la OCDE, el país con mejores resultados fue Japón, con una puntuación media de 547 puntos. En los países de ALC, los mejores resultados fueron los de Chile (444), seguido de Uruguay (435) y Colombia (411). Los países de ALC con las puntuaciones medias más bajas fueron República Dominicana (360), Paraguay (368) y Guatemala (373).

Las diferencias de rendimiento observadas entre los países de la OCDE con mejores resultados y los de América Latina y el Caribe ponen de manifiesto los importantes retos a los que se enfrenta la región para mejorar la calidad de sus sistemas educativos. Dada la fuerte correlación entre el rendimiento de PISA y los indicadores relevantes, tales como la matriculación en educación terciaria o la probabilidad de empleo, los resultados de PISA 2022 sirven como una importante llamada a la acción para los países de ALC.

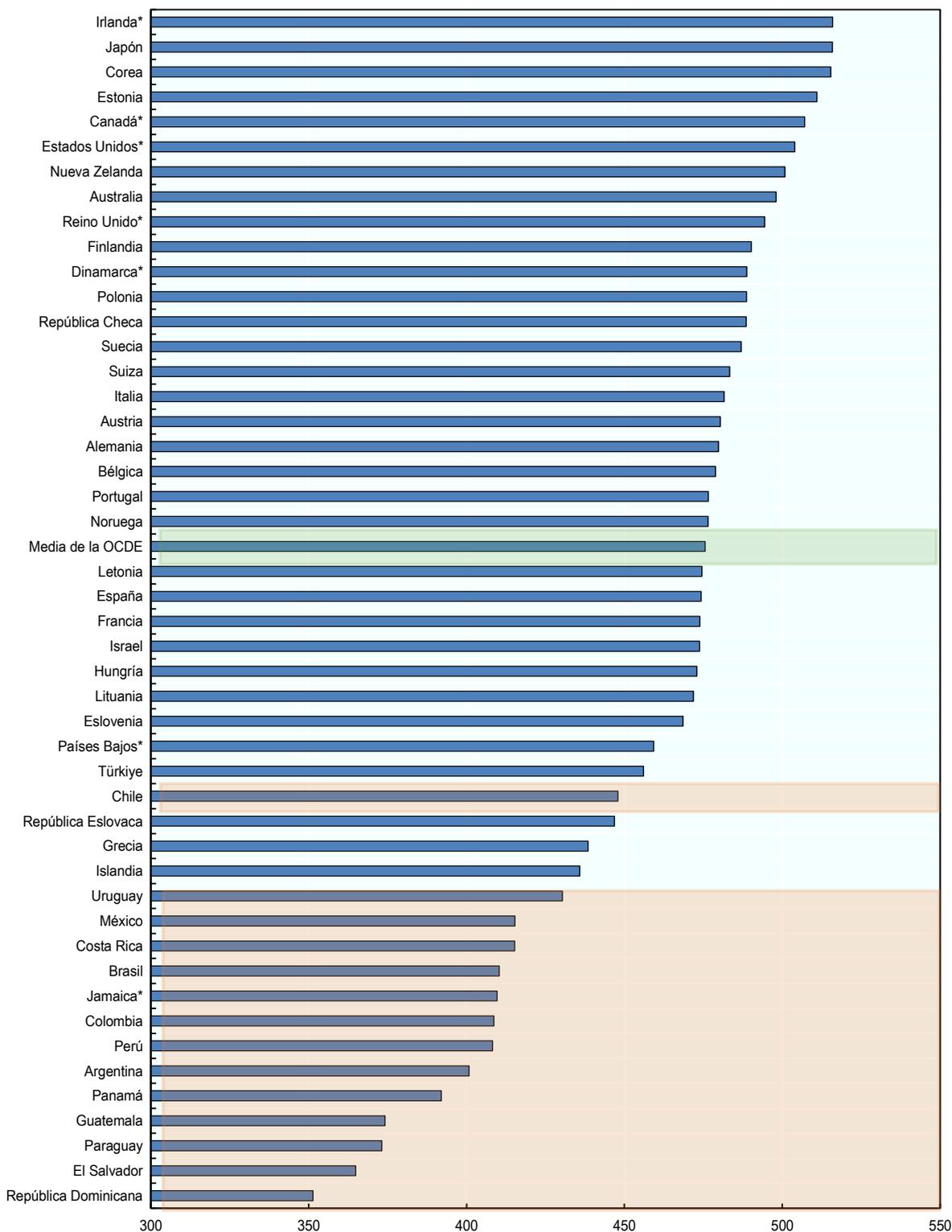
Figura 3.6. Puntuaciones promedio PISA 2022 en matemáticas, por países (ALC y OCDE)



Nota: El promedio de la OCDE considera Chile, Colombia, Costa Rica y México.

Fuente: Tabla I.B1.2.1 Resultados PISA 2022 Vol. I

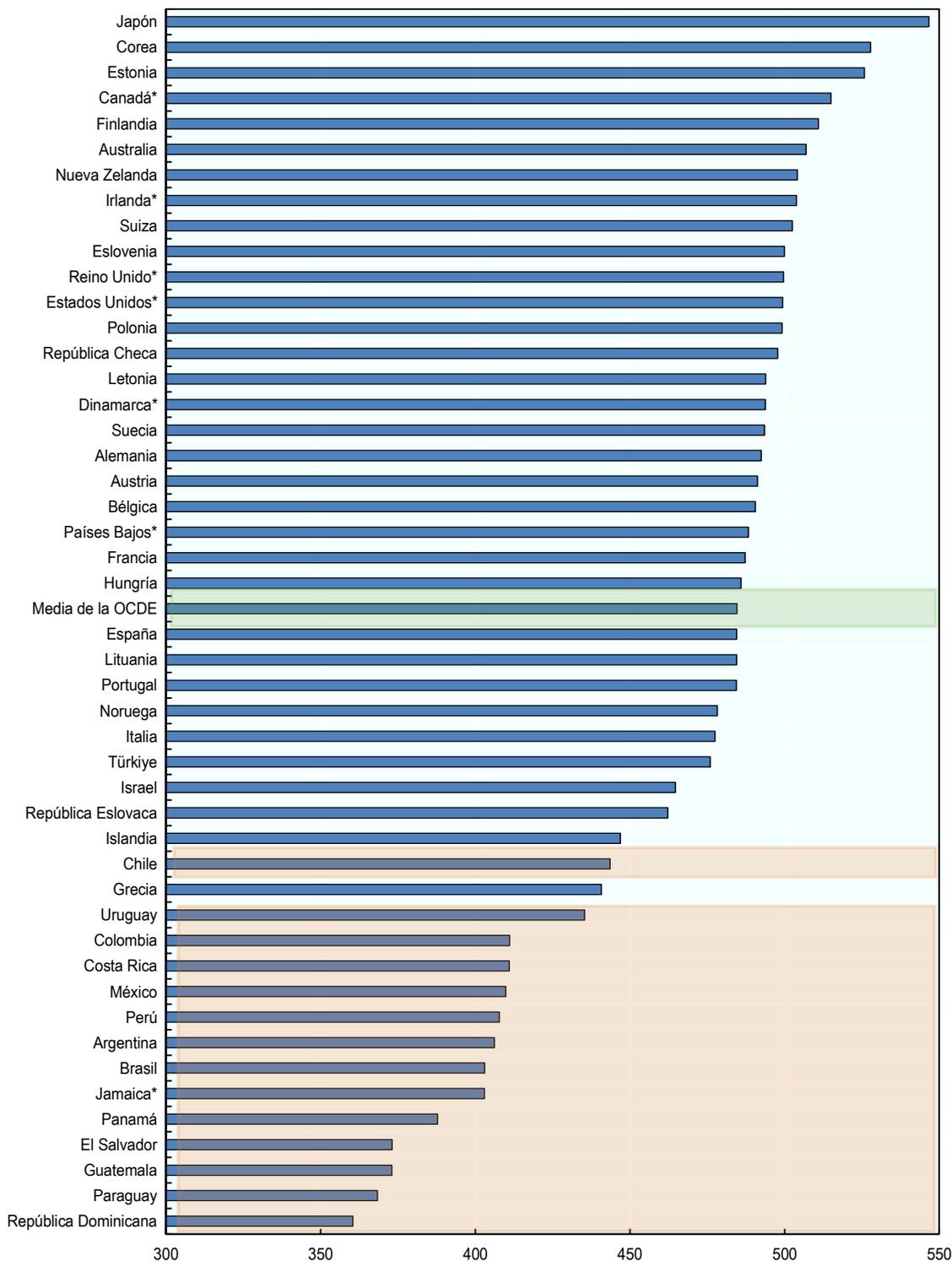
Figura 3.7. Puntuaciones medias en lectura de PISA 2022, por países (países de ALC y de la OCDE)



Nota: El promedio de la OCDE considera Chile, Colombia, Costa Rica y México.

Fuente: Tabla I.B1.2.3 PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education

Figura 3.8. Puntuaciones medias en ciencias de PISA 2022, por países (países de ALC y de la OCDE)



Nota: El promedio de la OCDE considera Chile, Colombia, Costa Rica y México.

Fuente: Table I.B1.2.3 PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education

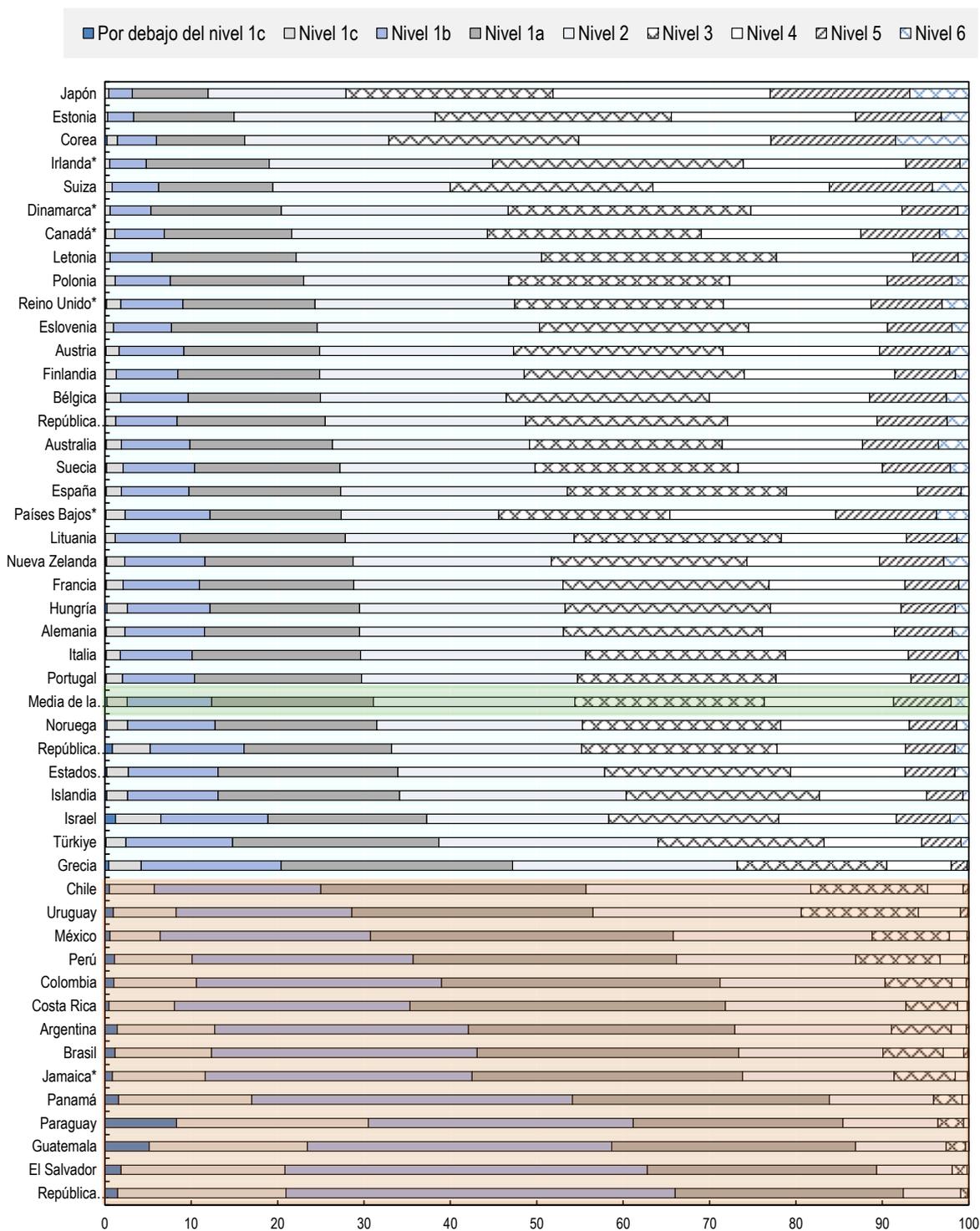
Niveles de competencia en América Latina y el Caribe

En términos de niveles de competencia, el nivel 2 se considera el nivel de competencia mínimo. En matemáticas, tres de cada cuatro alumnos de ALC tienen un rendimiento inferior —lo que significa que rinden por debajo del nivel 2— en comparación con menos de uno de cada tres (32%) en la OCDE (Figura 3.9). El país de la OCDE con la mayor proporción de alumnos en el nivel 2 o superior en matemáticas es Japón, donde casi 9 de cada 10 alumnos (88%) obtienen puntuaciones superiores al nivel 2. En ALC, los países con mayor proporción de alumnos que alcanzan el nivel básico (2 o superior) son Chile (44%), Uruguay (43%) y México (34%). Por el contrario, los países de la región con menor proporción de alumnos que alcanzan el nivel básico de competencia son la República Dominicana (8%), El Salvador (11%) y Guatemala (13%).

En los catorce países latinoamericanos que participaron en PISA 2022, más de la mitad (55%) de los alumnos no alcanzan las competencias básicas en lectura (o una puntuación que los sitúe en el nivel 2 o superior), en comparación con sólo 1 de cada 4 (25%) en los países de la OCDE (Figura 3.10). El país de la OCDE con mayor proporción de alumnos que alcanzan un nivel de competencias básicas (nivel 2 o superior) en lectura es Irlanda, con un 89%; mientras que, en ALC, Chile se sitúa a la cabeza con un 66%, seguido de Uruguay con un 59%, México con un 53% y, por último, Costa Rica con un 52%. Entre los países con los porcentajes más bajos de alumnos con puntuaciones de nivel 2 o superior, la República Dominicana sólo tiene un 24%, seguida de El Salvador con un 28% y Guatemala con un 32%. Cabe destacar que la lectura es el área en la que la región obtiene sus mejores resultados.

En ciencias, menos de 1 de cada 5 (17%) alumnos de América Latina y el Caribe obtienen un resultado igual o superior al Nivel 2, frente a 1 de cada 2 (50%) en los países de la OCDE (Figura 3.11). Japón tiene la mayor proporción de alumnos con un rendimiento igual o superior al Nivel 2 (75%), mientras que en ALC, Chile (30%), Uruguay (30%) y Colombia (20%) tienen las proporciones más elevadas. Por el contrario, República Dominicana (5%), Guatemala (5%) y Paraguay (7%) tienen los porcentajes más bajos de alumnos con resultados en el Nivel 2 o superior.

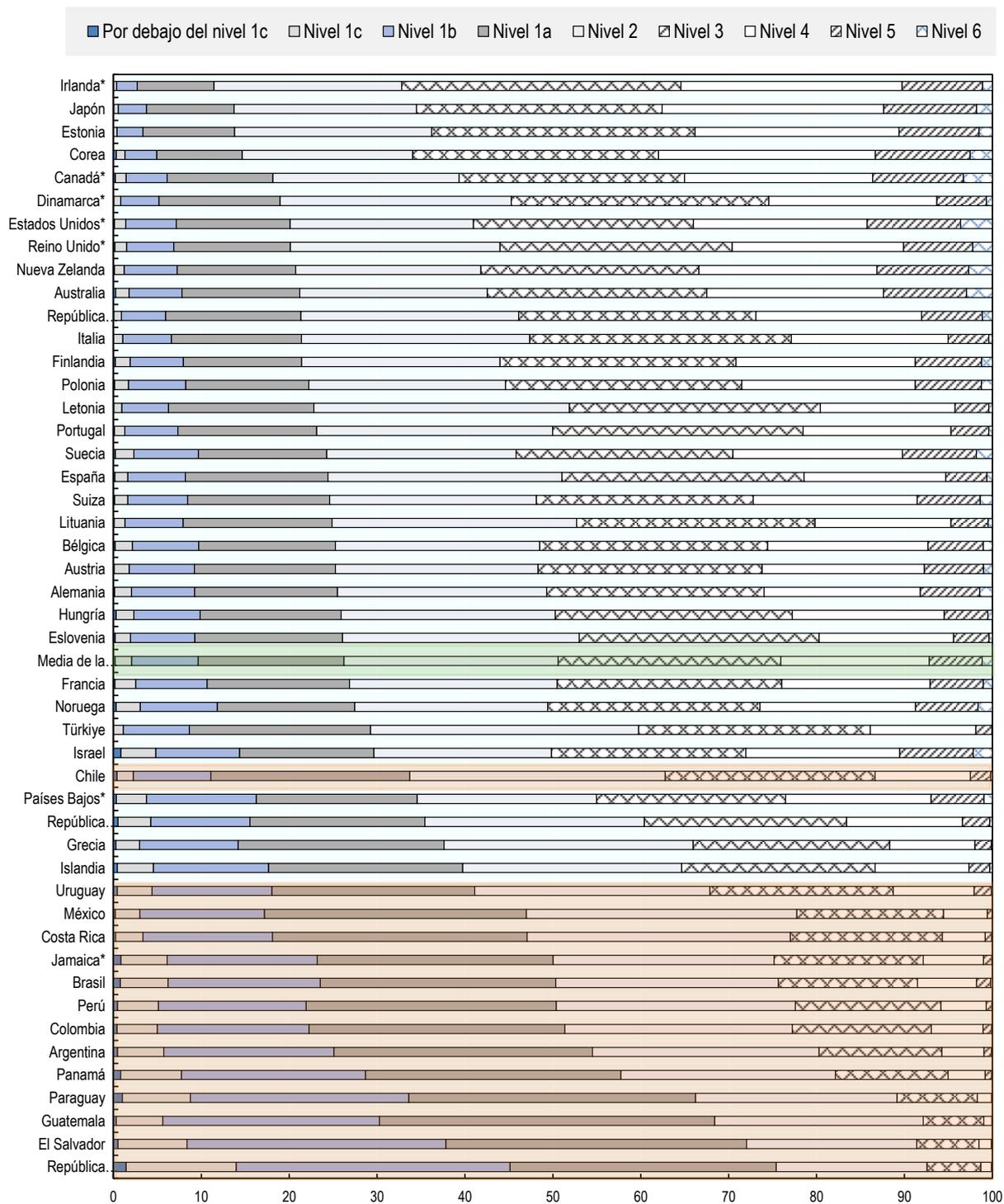
Figura 3.9. Proporción de alumnos en cada nivel de competencia en matemáticas, por países (ALC y OCDE)



Nota: Los países se clasifican en orden descendente de alumnos competentes (a partir del nivel 2).

Fuente: Tabla I.B1.3.1 PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education

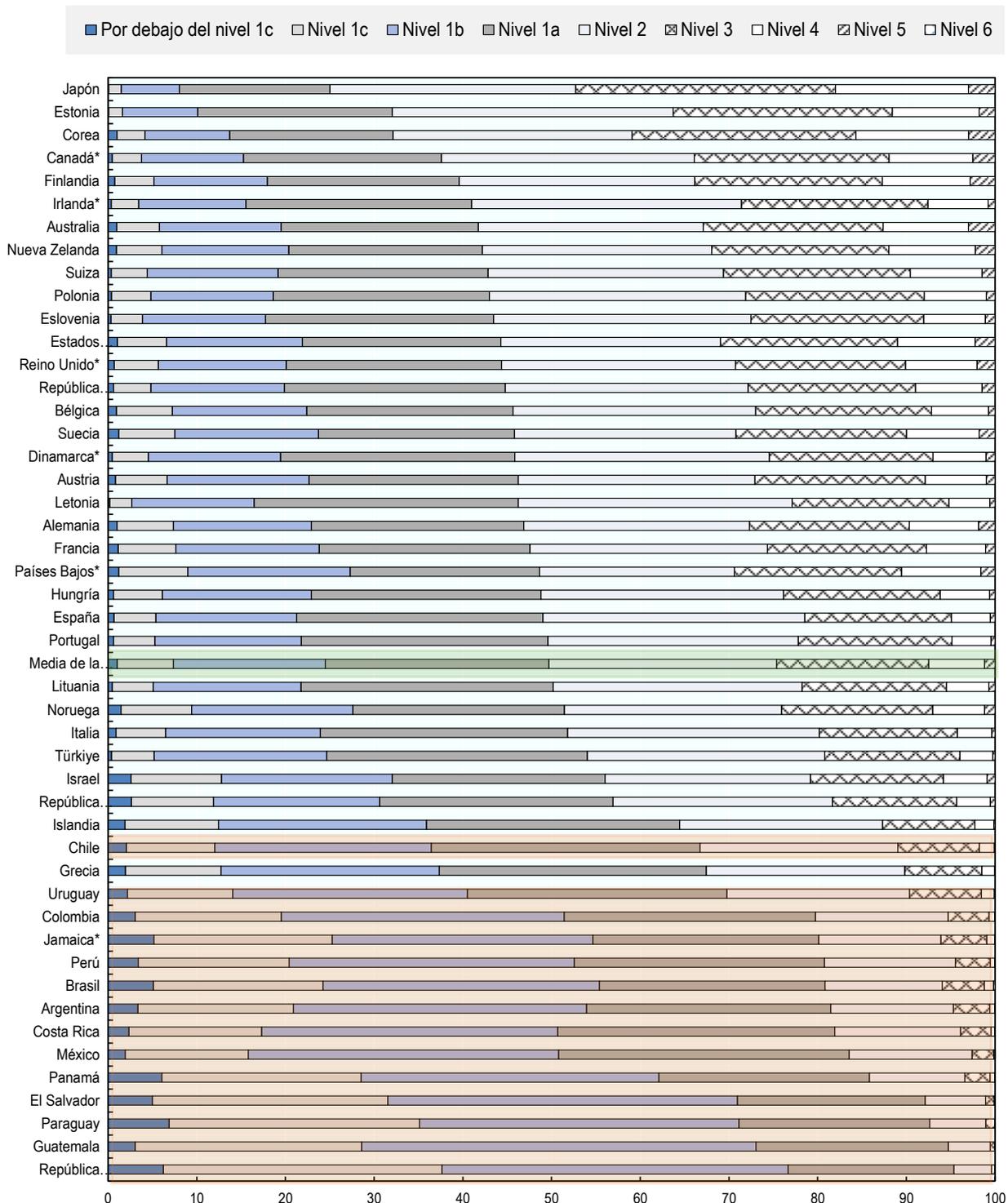
Figura 3.10. Porcentaje de alumnos en cada nivel de competencia en lectura, por países (países de ALC y de la OCDE)



Nota: Los países se clasifican en orden descendente de alumnos competentes (a partir del nivel 2).

Fuente: Tabla I.B1.3.2 PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education

Figura 3.11. Porcentaje de alumnos en cada nivel de competencia en lectura, por países (países de ALC y de la OCDE)



Nota: Los países se clasifican en orden descendente de alumnos competentes (a partir del nivel 2).
 Fuente: Tabla I.B1.3.2 PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education

Desigualdades en el rendimiento de los estudiantes en América Latina y el Caribe en función de su estatus socioeconómico

Recuadro 3.2. El estatus socioeconómico en el contexto de PISA

El estatus socioeconómico engloba una amplia gama de factores que reflejan el acceso de los alumnos a recursos familiares como el capital económico, social y cultural, así como la posición social de su familia. En el contexto de PISA, este estatus se cuantifica mediante el índice PISA de estatus económico, social y cultural (ESCS, por sus siglas en inglés).

Una puntuación más alta del ESCS indica un estatus socioeconómico más elevado, con el índice centrado en torno a una media de 0 y una desviación estándar de 1 entre los países de la OCDE. El ESCS es una medida compuesta derivada de tres indicadores: el nivel educativo más alto de los padres, el estatus ocupacional más alto de los padres y las posesiones del hogar. Estos indicadores se recogen de cada alumno a través de un cuestionario que se rellena después de las pruebas cognitivas PISA.

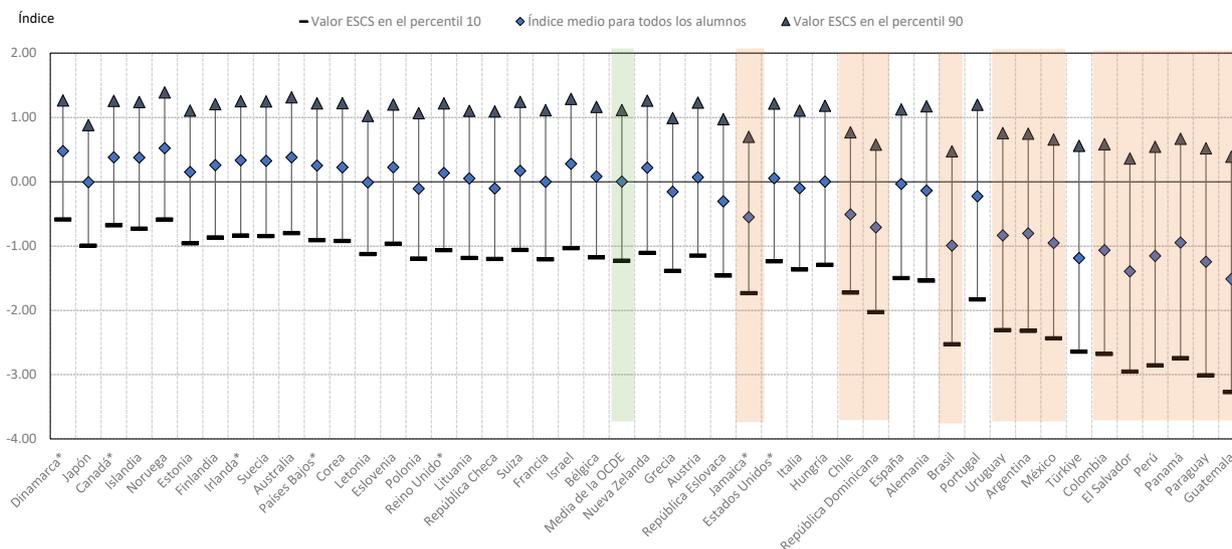
Fuente: Boxl.4.1, (OECD, 2023^[5])

En PISA, el estatus socioeconómico de un alumno se estima mediante el índice de estatus económico, social y cultural -el índice ESCS- una medida compuesta que combina en una única puntuación los recursos financieros, sociales, culturales y de capital humano de los que disponen los alumnos. La información sobre estos tres componentes para cada alumno se recopiló a través del cuestionario del alumno, un cuestionario que los alumnos respondieron tras completar la evaluación cognitiva de PISA.

El estatus socioeconómico de los alumnos varía entre países/economías pero, en la gran mayoría de los casos, las diferencias de estatus socioeconómico, que pueden considerarse como un indicador indirecto de las desigualdades socioeconómicas en los países, son mayores dentro de un mismo país/economía que entre países/economías. La comparación del valor del ESCS en el 10% superior e inferior de la distribución del índice muestra diferencias socioeconómicas internas más amplias en América Latina y el Caribe en comparación con los países de la OCDE. Las diferencias más pronunciadas se encuentran en Guatemala, Paraguay y Panamá, mientras que Jamaica, Chile y la República Dominicana presentan las brechas más pequeñas. No obstante, todos los países de ALC participantes muestran una disparidad más significativa entre el 10% superior y el 10% inferior que el promedio de la OCDE (Figura 3.12).

Figura 3.12. Diferencia del índice ESCS de PISA entre el 10% superior e inferior

Países de ALC y de la OCDE



Nota: Sólo se muestran los países con datos disponibles. Países de ALC resaltados en naranja.

Todas las diferencias entre los percentiles 90 y 10 son estadísticamente significativas (véase Resultados PISA Volumen I Anexo A3).

Países clasificados en orden ascendente según la diferencia de ESCS entre el 10% superior y el 10% inferior.

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2022, tabla I.B1.4.2.

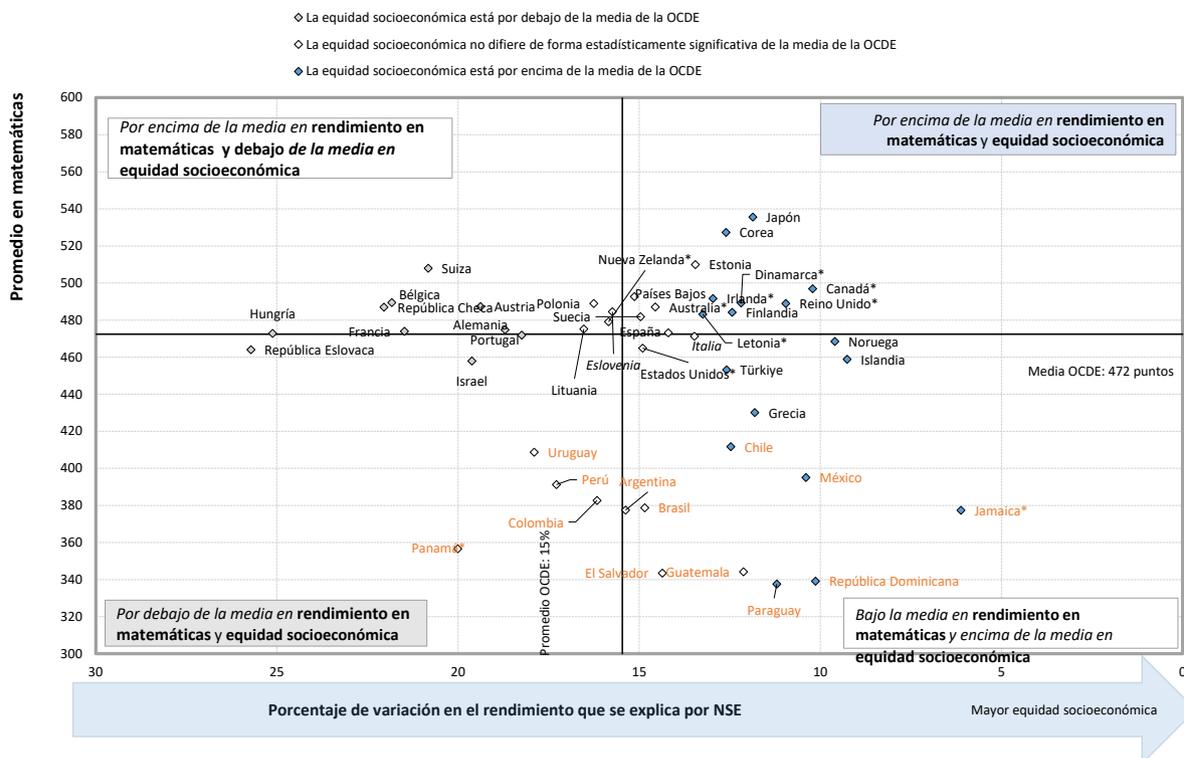
Mientras que el índice ESCS ofrece una aproximación al acceso de los estudiantes a los recursos familiares dentro de su país o economía, el gradiente socioeconómico en PISA evalúa la relación entre el estatus socioeconómico de los estudiantes y el rendimiento académico. La fuerza del gradiente se mide por la proporción de la variación en el rendimiento de los estudiantes que se explica por las diferencias en el estatus socioeconómico de los estudiantes. Cuando la relación entre el estatus socioeconómico y el rendimiento es fuerte, el estatus socioeconómico predice bien el rendimiento. En otras palabras, una fuerte relación entre el estatus socioeconómico y el rendimiento en PISA puede indicar una baja movilidad social o una menor equidad dentro del país/economía (Willms, 2006^[28]).

Dada la gran desigualdad de ingresos en la región y las marcadas diferencias entre los alumnos aventajados y los desfavorecidos según el índice ESCS, cabría esperar un fuerte gradiente socioeconómico en América Latina y el Caribe (ALC). Sin embargo, los datos de la Figura 3.13 muestran que los países de ALC presentan niveles de equidad comparables o mejores que los países de la OCDE. Chile, República Dominicana, Jamaica, México y Paraguay muestran niveles de equidad significativamente superiores al promedio de la OCDE, mientras que otros países de ALC con datos socioeconómicos disponibles no se diferencian estadísticamente del promedio de la OCDE. Esto es debido principalmente a que los alumnos aventajados en LAC obtienen resultados muy inferiores a los de la OCDE, acortando así la distancia con los desaventajados, y no porque exista una mayor equidad real.

Esto se refleja además en la proporción de estudiantes resilientes, es decir, aquellos que se encuentran en el cuartil inferior del índice ESCS pero rinden en el cuartil superior académicamente. La proporción de alumnos resilientes varía en toda América Latina y el Caribe, oscilando entre el 7,4% de Perú y el 15,2% de Jamaica, exhibiendo este último uno de los porcentajes más altos de alumnos resilientes en PISA 2022. Los niveles más altos de resiliencia se correlacionan con una mayor equidad educativa, sistemas inclusivos y, por lo tanto, promueven la movilidad social (OECD, 2016^[29]).

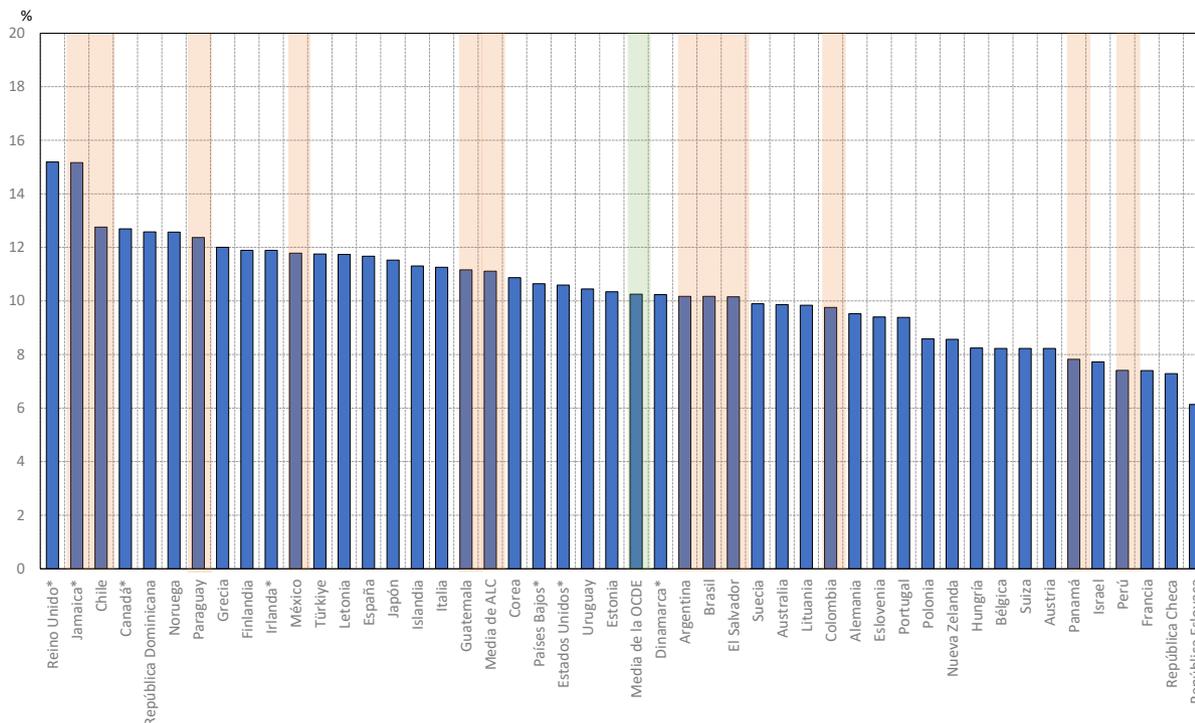
A diferencia de otras métricas, la región muestra diversidad en cuanto a la tasa de alumnos resilientes, y algunos países de América Latina y el Caribe incluso superan el promedio de la OCDE en cuanto a alumnos resilientes, sobre todo en matemáticas (Figura 3.13). Sin embargo, a la hora de interpretar estos resultados relacionados con un menor gradiente socioeconómico y una mayor proporción de alumnos resilientes en algunos de los países de ALC, es necesaria una información clave: las diferencias medias de rendimiento entre los grupos más favorecidos y desfavorecidos.

Figura 3.13. Fuerza del gradiente socioeconómico y rendimiento en matemáticas



Nota: Sólo se muestran los países con datos disponibles. Países de ALC resaltados en naranja.
 Fuente: Base de datos PISA 2022, tablas I.B1.2.1 y I.B1.4.3.

Figura 3.14. Alumnos resilientes en matemáticas, por países (%) (ALC y OCDE)



Nota: Sólo se muestran los países con datos disponibles. Países de ALC resaltados en naranja.

Porcentaje de alumnos desfavorecidos socioeconómicamente que obtuvieron una puntuación en el cuarto superior de rendimiento en matemáticas en su propio país.

Países clasificados en orden descendente según la proporción de estudiantes resilientes.

Media ALC calculada como media simple.

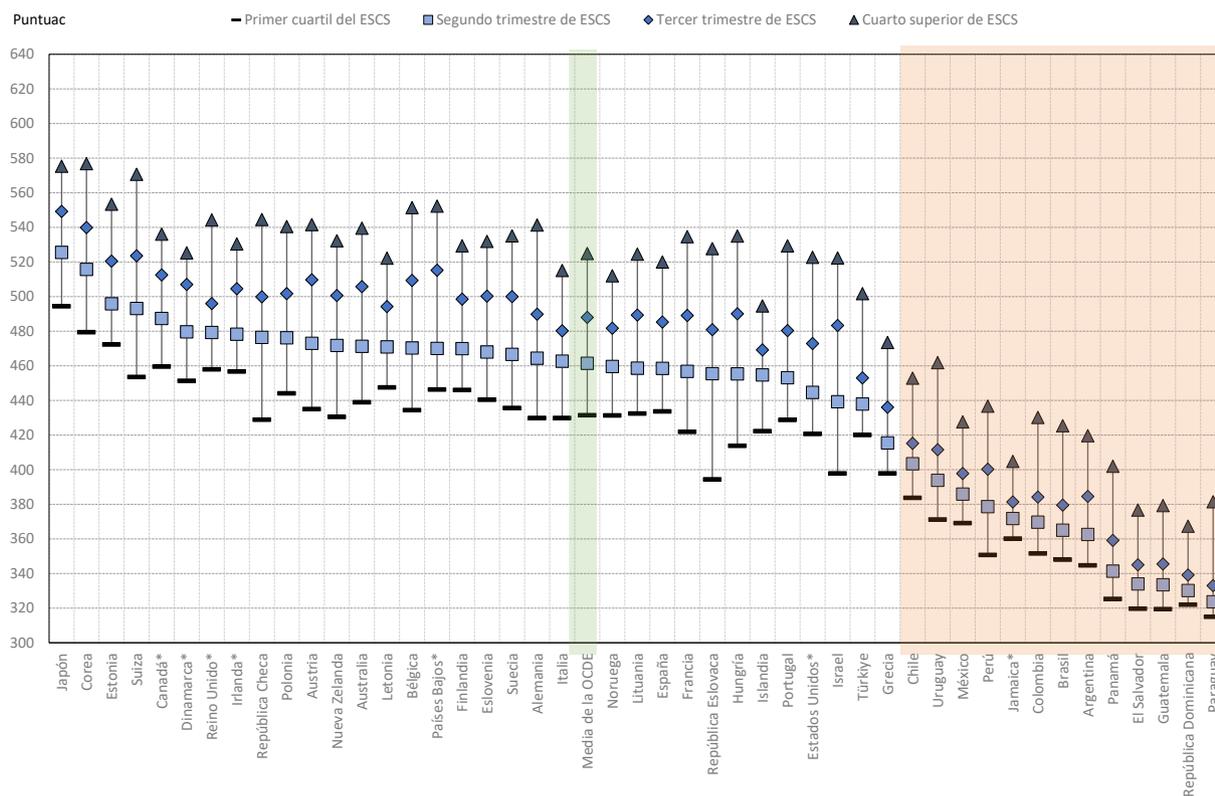
Fuente: Base de datos PISA 2022, tabla I.B1.4.3.

Todos los países evaluados muestran una importante brecha de rendimiento en cuanto a las puntuaciones de PISA en función del estatus socioeconómico, medido por el índice ESCS. Esto sugiere una transmisión intergeneracional de privilegios, ya que el ESCS combina el nivel educativo de los padres, el estatus ocupacional y los activos del hogar (una aproximación a la riqueza) en una única medida. En otras palabras, las diferencias en los resultados educativos de los alumnos favorecidos y desfavorecidos pueden reflejar la influencia de la educación y los recursos financieros de los padres. Los estudiantes procedentes de entornos favorecidos tienden a obtener mejores resultados académicos debido a un mayor acceso a los recursos, a diferencia de los que proceden de familias con un nivel educativo más bajo, desempleadas o con menores recursos o nivel educativo.

En promedio, los países de la OCDE presentan una diferencia de 93 puntos entre los alumnos de los cuartiles superior e inferior de la ESCS, mientras que en América Latina y el Caribe la diferencia es de 68 puntos (Figura 3.15). Los alumnos del 25% superior de los países de la OCDE obtienen una puntuación media de 525 puntos en la evaluación de matemáticas, frente a la puntuación media de 432 del cuartil inferior. En América Latina y el Caribe, el cuartil superior obtiene una puntuación media de 412 puntos, mientras que el cuartil inferior sólo alcanza una media de 344 puntos. De manera preocupante, los estudiantes que se encuentran en el 25% superior de América Latina y el Caribe en términos de índice socioeconómico, en promedio tienen puntuaciones más bajas que los que se encuentran en el 25% inferior

en los países de la OCDE. De esta manera, esta aparente mayor equidad, observada a través de menores brechas socioeconómicas, estaría reflejando un rendimiento inferior entre los alumnos más aventajados.

Figura 3.15. Rendimiento promedio en matemáticas, por país y cuartil nacional de estatus socioeconómico (Índice ESCS)

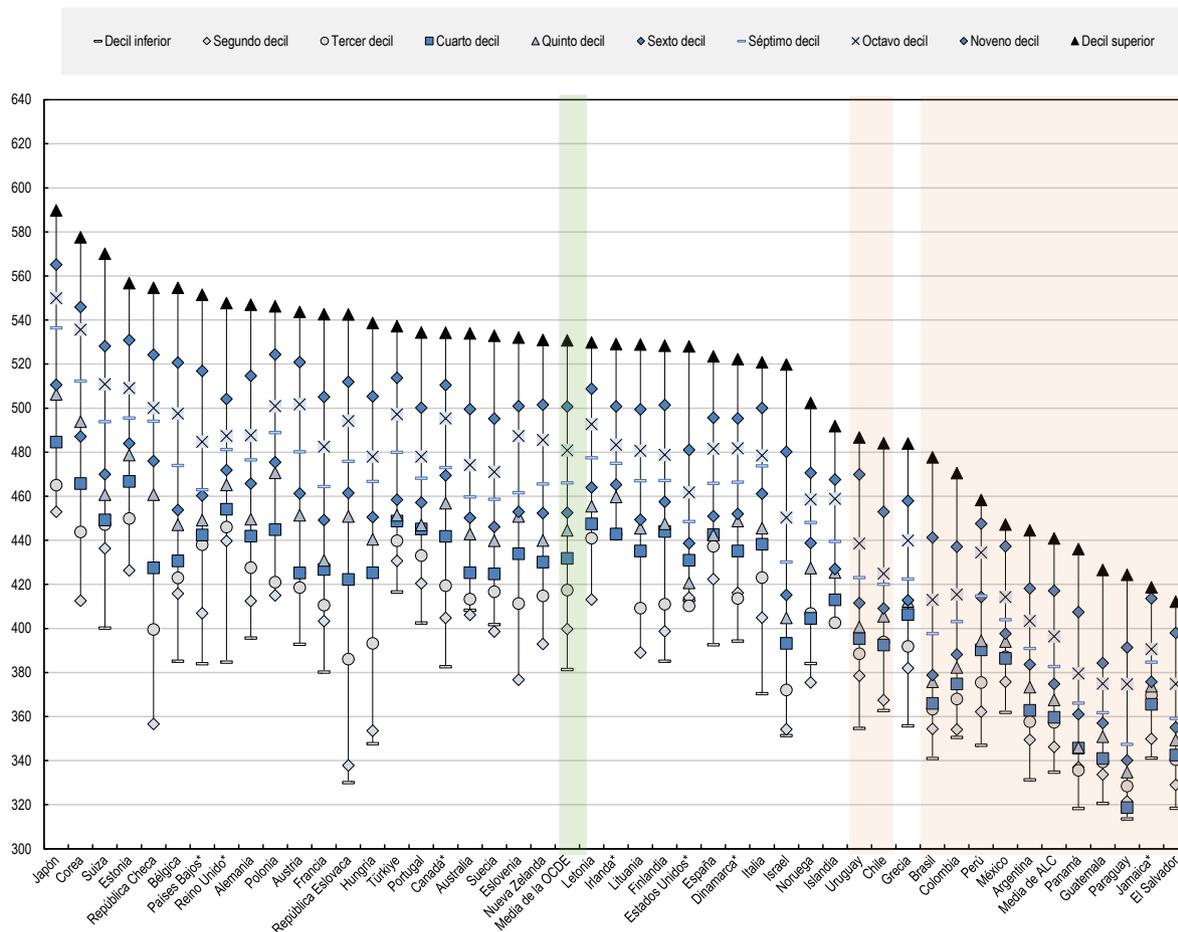


Notas: Sólo se muestran los países y economías con datos disponibles. Países de ALC resaltados en naranja. Los países y las economías se clasifican en orden descendente según el rendimiento en matemáticas de los alumnos del segundo trimestre del estatus socioeconómico nacional. Promedio ALC calculado como promedio simple. Fuente: OCDE, base de datos PISA 2022, tabla I.B1.4.3.

Para profundizar en esta cuestión, es esencial comparar el 10% de los estudiantes con mejores y peores resultados según su estatus socioeconómico a escala internacional. En los países de la OCDE, la diferencia de rendimiento entre estos grupos es de 144 puntos, frente a los 107 puntos de América Latina (Figura 3.16).

En ALC, los alumnos ubicados en el 10% superior en términos de la distribución del índice ESCS muestran una puntuación media de 444 puntos en matemáticas, mientras que aquellos en el 10% inferior alcanzan una puntuación media de 337 puntos. Las diferencias entre ambos grupos son significativas para todos los países y oscilan entre los 77 puntos de Jamaica2 y los 137 de Brasil.

Figura 3.16. Rendimiento medio en matemáticas, por decil internacional de estatus socioeconómico



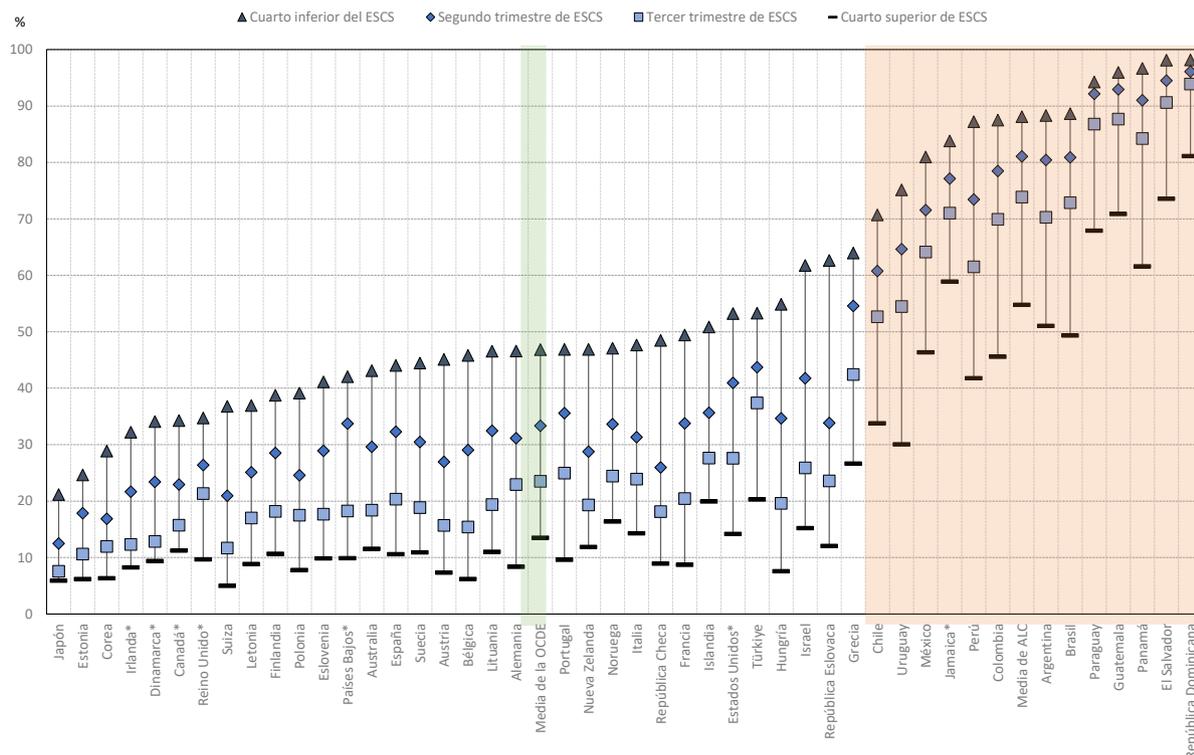
Nota: Sólo países con datos disponibles (Costa Rica excluida en ALC).
 Los países se clasifican en orden descendente según los resultados del décimo decil.
 Fuente: Base de datos PISA 2022 de la OCDE, tablas I.B1.4.7 y I.B1.4.11

La proporción de alumnos desfavorecidos con bajo rendimiento también es preocupante. En promedio, el 88% de los alumnos desfavorecidos —definidos como aquellos que se encuentran en el cuartil inferior nacional del índice ESCS— de la región de ALC obtienen malos resultados en matemáticas, en comparación con el 47% de los países de la OCDE. En cuatro países de la región -República Dominicana, El Salvador, Guatemala y Panamá— el 90% o más de los alumnos desfavorecidos carecen de conocimientos básicos de matemáticas (Figura 3.17). En el extremo inferior, Chile y Uruguay tienen la menor proporción de alumnos con bajo rendimiento en el cuartil socioeconómico inferior, aunque las tasas siguen siendo muy altas, del 71% y el 75%, respectivamente. Por el contrario, Japón se sitúa a la cabeza de la OCDE con sólo un 21% de alumnos desfavorecidos con bajo rendimiento.

Si nos centramos en el cuartil superior, en los países de la OCDE, sólo el 13,5% de los alumnos favorecidos socioeconómicamente obtienen bajos resultados en matemáticas, frente al 57% en ALC. En el primer caso, el país con mayor proporción de alumnos con bajo rendimiento en el cuartil superior de la ESCS es Grecia, con un 26%; mientras que, en ALC, El Salvador, Guatemala y República Dominicana tienen las mayores proporciones de alumnos socio-económicamente aventajados con bajo rendimiento, con un 71%, 74% y 81%, respectivamente. Uruguay, con un 30%, obtiene los mejores resultados en

América Latina y el Caribe, pero sigue estando muy por detrás de los países con mejores resultados de la OCDE, como Suiza, Japón y Estonia, que tienen los porcentajes más bajos de alumnos aventajados con malos resultados, con apenas un 5%.

Figura 3.17. Bajo rendimiento en matemáticas, por estatus socioeconómico (trimestres nacionales del índice ESCS)



Nota: Sólo se muestran los países y economías con datos disponibles. Países de ALC resaltados en naranja.
 Los países y las economías se clasifican en orden ascendente según la proporción de alumnos con bajo rendimiento en matemáticas en el cuarto inferior del índice ESCS.
 Fuente: OCDE, Base de datos PISA 2022, Tabla I.B1.4.14.

Los datos de PISA 2022 dibujan un panorama preocupante para América Latina y el Caribe. La mayoría de los alumnos de la región obtienen peores resultados en matemáticas, independientemente de su estatus socioeconómico. Además, incluso los que se encuentran en la parte superior de la distribución de ingresos no muestran altos niveles de competencia, lo que indica que la calidad educativa de la región está por detrás de los estándares de la OCDE. Las medidas de equidad en el sistema educativo, como la proporción de estudiantes resilientes, ofrecen un atisbo de esperanza para la región. Si bien una baja asociación entre el estatus socioeconómico de los estudiantes y el rendimiento dentro de los países/economías es necesaria para lograr la equidad en la educación, esta no es por sí misma una condición suficiente. También es importante considerar la equidad en términos de los niveles generales de rendimiento de los sistemas educativos. De esta manera, el reto en los países de ALC es la coexistencia de altos niveles de equidad en términos del estatus socioeconómico de los estudiantes con un bajo rendimiento medio, lo que, como analizado anteriormente, se explica por un bajo rendimiento general independientemente del estatus socioeconómico de los estudiantes. Esto no debe tomarse como un resultado deseable. Por lo tanto, muchos de los resultados que podrían parecer positivos en la región relacionados con las disparidades socioeconómicas, como el gradiente socioeconómico -que es la

proporción del rendimiento que se explica por el origen socioeconómico-, se explican en gran medida por el bajo rendimiento de los alumnos de la parte superior de la distribución del gradiente socio-económico, y no por el buen rendimiento de los de la parte inferior, que sería lo deseable para tener movilidad social y una mayor igualdad.

Si incluso los estudiantes más favorecidos socioeconómicamente y con mayor acceso a los recursos rinden a niveles de competencia básicos, la región tendrá dificultades para desarrollar un capital humano altamente cualificada y productiva, algo crucial para el crecimiento y el bienestar a largo plazo. Este bajo rendimiento generalizado exige políticas universales para elevar los resultados educativos de todos los alumnos.

Inversión en educación

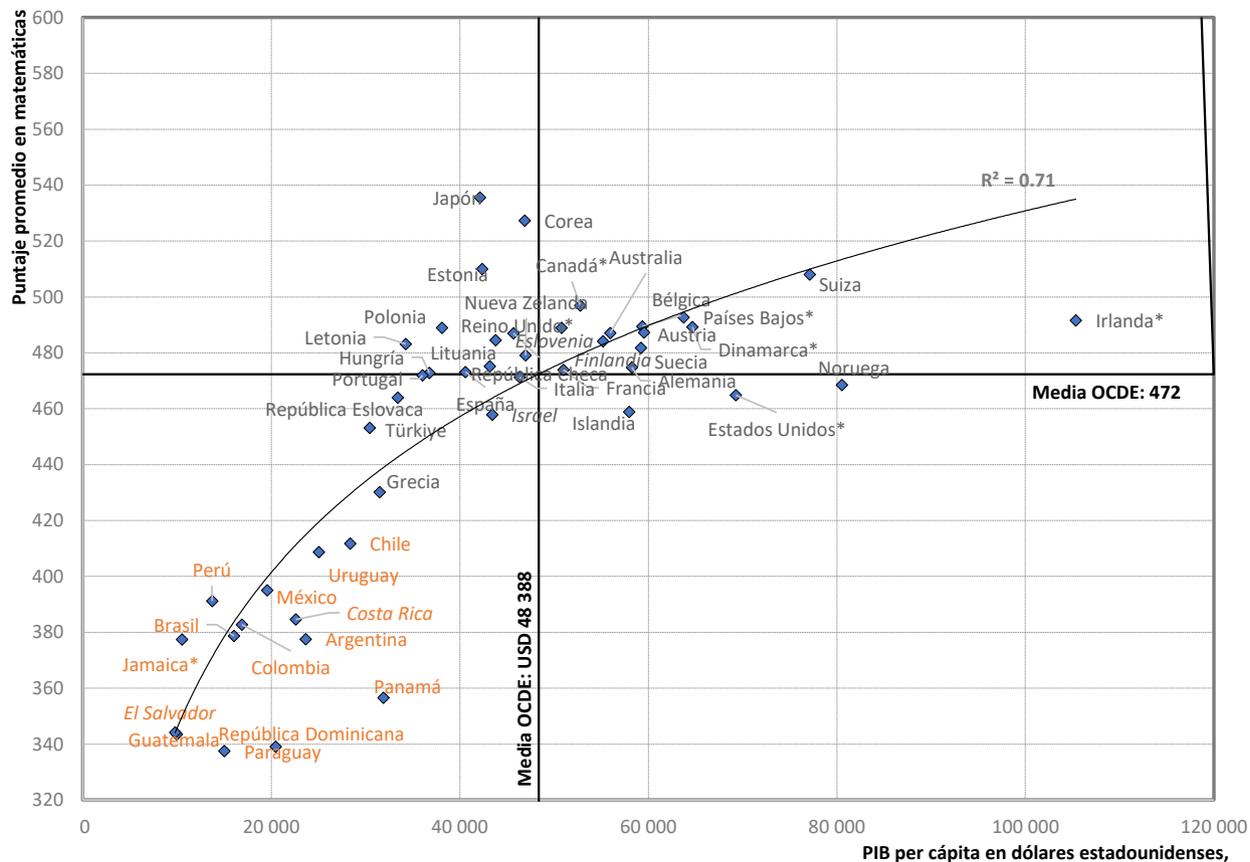
A medida que aumenta el gasto por alumno en educación, también lo hace el rendimiento medio de un país en PISA. Al examinar el gasto acumulado por alumno, es posible establecer una correlación positiva e importante entre el gasto y el rendimiento. Esta relación, sin embargo, sólo se mantendrá hasta el umbral de gasto acumulado de 75.000 dólares, tras el cual, el gasto por alumno y el rendimiento se desacoplan (OECD, 2023^[5]).

Este análisis es especialmente relevante para América Latina y el Caribe por dos motivos (Figura 3.18). En primer lugar, ninguno de los países de la región ha superado este umbral de gasto, lo que deja margen de mejora mediante un aumento de la inversión -Panamá, el país que más gasta, alcanza los 62.000 USD por alumno. En segundo lugar, con niveles de gasto similares, algunos países de fuera de la región, como Vietnam, Turquía y Serbia, superan a los países de ALC. Por ejemplo, Vietnam supera a los países de la región a pesar de niveles de gasto comparables.

Los países y economías con mejores resultados en PISA 2022 también varían mucho en su gasto por alumno. Japón, el país de la OCDE con mejores resultados en matemáticas, gasta más de 75.000 dólares por estudiante, pero su gasto se ubica por debajo de la media de la OCDE. Corea, por su parte, gasta bastante más que Japón sin obtener mejores resultados. Esto pone de relieve que tanto la cuantía del gasto como la forma en que se asignan los fondos son fundamentales para mejorar los resultados de los alumnos.

Dado que una vez que el gasto acumulado por alumno supera dicho umbral, este se hace difícil de reducir, los responsables políticos deben considerar cuidadosamente la asignación de recursos. Por ejemplo, en países de alto rendimiento como Corea y Hong Kong-China, se realizan importantes inversiones en profesores. Los profesores de primer ciclo de secundaria de estos países ganan más del doble del salario medio para atraer a los mejores talentos a la profesión. Este énfasis en la calidad de la enseñanza puede ser un factor clave de su éxito (OECD, 2012^[30]).

Figura 3.19. Rendimiento en matemáticas y PIB per cápita, por países (países de ALC y de la OCDE)



Nota: Países de ALC resaltados en naranja.
 Fuente: OCDE, base de datos PISA 2022, tablas I.B1.2.1 y I.B3.2.1.

Conclusiones

Para que los sistemas educativos de América Latina y el Caribe produzcan una mano de obra cualificada y productiva que impulse la movilidad social, deben dar prioridad tanto a una mejor calidad como al acceso equitativo. Esto significa garantizar que el éxito en el sistema educativo no esté determinado por el origen socioeconómico del estudiante. Aunque la región ha avanzado mucho en términos de cobertura –casi alcanzando la cobertura universal en primaria y aumentando con un aumento importante en matriculación en secundaria, cuestiones como las tasas de abandono escolar siguen siendo una preocupación acuciante, sobre todo porque el fenómeno del abandono tiende a aumentar con la edad. Resulta crucial abordar los niveles de abandono, especialmente entre los estudiantes de riesgo, ya que aquellos que carecen de educación secundaria corren un mayor riesgo de caer en la pobreza y el desempleo. Los responsables políticos deberían aplicar medidas específicas, incluidos programas terapéuticos y estrategias que garanticen transiciones fluidas entre niveles educativos, para combatir eficazmente este problema.

Completar la educación secundaria superior es vital para acceder a los programas terciarios, cuyas tasas de matriculación también han mejorado considerablemente en las dos últimas décadas. Sin embargo, las tasas de finalización en este nivel siguen estando por debajo de las medias de la OCDE, y las barreras financieras a las que se enfrentan los estudiantes de entornos socioeconómicos desaventajados obstaculizan el potencial de la educación superior para servir como verdadero motor de la movilidad social. Es preciso hacer accesibles mecanismos de financiación como préstamos, ayudas y becas para los estudiantes, con el objetivo de igualar las condiciones y promover el acceso.

A pesar de los avances en términos de acceso y los logros educativos, la calidad de la educación en la región sigue siendo insuficiente. Los últimos datos de PISA revelan una importante brecha de rendimiento entre los países de ALC y sus homólogos de la OCDE, con un rendimiento inferior en matemáticas, ciencias y lectura. Curiosamente, aunque ALC muestra una mayor equidad socioeconómica, indicada por un débil gradiente socioeconómico -medida que podría reflejar que los estudiantes pudiesen alcanzar su potencial independientemente de su origen- los niveles generales de competencia siguen siendo bajos en todo el espectro. En consecuencia, parece que la mayor equidad socioeconómica no es consecuencia de los buenos resultados de los alumnos desfavorecidos, sino que, por el contrario, pone de manifiesto los bajos resultados alcanzados por alumnos socio-económicamente aventajados.

Para contrarrestar estos retos, los países de la región deben centrarse en aumentar su gasto en educación y, lo que es más importante, en invertir esos recursos con sensatez. Las pruebas sugieren una correlación positiva entre el gasto acumulado y el rendimiento, hasta un cierto umbral que ningún país de ALC ha alcanzado todavía. Además, los países con niveles de gasto similares obtienen mejores resultados que los países de ALC, lo que pone de manifiesto la necesidad de mejorar la asignación de recursos. Aprender de las experiencias de los países con mejores resultados, como Corea y Singapur, que han aplicado estrategias para atraer a los mejores candidatos a la carrera docente, podría aportar valiosas ideas para la reforma.

A medida que la región avanza, es esencial reconocer la conexión entre los resultados educativos y los indicadores de bienestar a largo plazo, como las probabilidades de empleo y el nivel de estudios superiores. Al comprometerse con una financiación de la educación más eficaz y equitativa, América Latina y el Caribe no sólo puede mejorar sus sistemas educativos, sino también fomentar el crecimiento inclusivo, reducir las desigualdades y construir una mano de obra productiva que beneficie a todos los ciudadanos. El momento de actuar es ahora; el futuro de la región depende de las decisiones que se tomen hoy en materia de educación.

Referencias

- Arias Ortiz, E. et al. (2024), *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023*, Banco Interamericano de Desarrollo, <https://doi.org/10.18235/0005515>. [13]
- Brunner, J. (2013), “The Rationale for Higher Education Investment in Ibero-America”, *OECD Development Centre Working Papers*, No. 319, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k40d671718x-en>. [24]
- ECLAC (2024), *Preventing and reducing school dropout in Latin America and the Caribbean*. [3]
- ECLAC (2023), *Panorama Regional en Educación*, https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/presentacion_d_trucco_cepal.pdf. [6]
- ECLAC, UNESCO and UNICEF (2022), *Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads*. [4]
- ECLAC, UNESCO, UNICEF (2024), “Education in Latin America and the Caribbean at a Crossroads: Regional Monitoring Report SDG4—Education 2030”, *Comparative Education Review*, Vol. 68/2, pp. 312-314, <https://doi.org/10.1086/730227>. [14]
- Lyche, C. (2010), “Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving”, *OECD Education Working Papers*, No. 53, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>. [16]
- OECD (2024), *Education at a Glance*, OECD Publishing. [17]
- OECD (2024), *OECD Economic Surveys: Mexico 2024*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b8d974db-en>. [21]
- OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>. [19]
- OECD (2023), *Multi-dimensional Review of El Salvador: Strategic Priorities for Robust, Inclusive and Sustainable Development*, OECD Development Pathways, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/2f3d5e1f-en>. [12]
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. [5]
- OECD (2023), *PISA 2022: Resultados para América Latina y el Caribe*, https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/presentacion_d_salinas_ocde.pdf. [27]
- OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>. [20]
- OECD (2021), *How's Life in Latin America?: Measuring Well-being for Policy Making*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/2965f4fe-en>. [2]
- OECD (2019), *How are PISA results related*. [7]
- OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>. [25]

- OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, [26]
<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD [10]
 Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- OECD (2018), *Opportunities for All: A Framework for Policy Action on Inclusive Growth*, OECD [9]
 Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264301665-en>.
- OECD (2017), *OECD Economic Surveys: Argentina 2017: Multi-dimensional Economic Survey*, [15]
 OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/eco_surveys-arg-2017-en.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD [29]
 Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OECD (2015), “Higher education in Latin America: Challenges and opportunities”, in *E-Learning in Higher Education in Latin America*, OECD Publishing, Paris, [22]
<https://doi.org/10.1787/9789264209992-4-en>.
- OECD (2012), “Does Money Buy Strong Performance in PISA?”, *PISA in Focus*, No. 13, OECD [30]
 Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k9fhmfzc4xx-en>.
- OECD (2010), *Latin American Economic Outlook 2011: How Middle-Class Is Latin America?*, [23]
 OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/leo-2011-en>.
- OECD (2010), *The high cost of low education performance*. [8]
- Torche, F. (2014), “Intergenerational Mobility and Inequality: The Latin American Case”, *Annual Review of Sociology*, Vol. 40/1, pp. 619-642, <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145521>. [1]
- UNESCO (2024), *The urgency of educational recovery in Latin America and the Caribbean*. [11]
- Valenzuela, J. (2022), *Trajectory and policies for inclusion in higher education in Latin America and the Caribbean in the context of the pandemic*. [18]
- Willms, J. (2006), “Variation in socioeconomic gradients among cantons in French- and Italian-speaking Switzerland: Findings from the OECD PISA”, *Educational Research and Evaluation*, Vol. 12(2), pp. 129-154. [28]

Notas

¹ El país no cumplió todas las normas de muestreo, por lo que los resultados deben interpretarse con cautela.

² El país no cumplía todos los criterios de muestreo, por lo que los resultados deben interpretarse con cautela.

4 Orientación profesional, desigualdad social y Movilidad en América Latina y el Caribe

PISA 2022 muestra que siete de cada diez estudiantes de los países participantes de América Latina y el Caribe esperan trabajar como directivos o profesionales de alto nivel a la edad de 30. En la mayoría de los países de la OCDE se observa un fenómeno similar. Sin embargo, en la competencia por este tipo de trabajo, los jóvenes adultos de entornos socialmente más desfavorecidos tienen dificultades para competir en igualdad de condiciones con sus compañeros de entornos más favorecidos. La orientación profesional desempeña un papel clave en la lucha contra las desigualdades sociales y el apoyo a la movilidad social. Un nuevo análisis de datos procedentes de encuestas longitudinales y del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE permite comprender mejor el impacto del origen socioeconómico en el desarrollo de la carrera profesional de los adolescentes y las formas de intervención que cabe esperar con mayor confianza para mejorar los resultados laborales de los jóvenes.

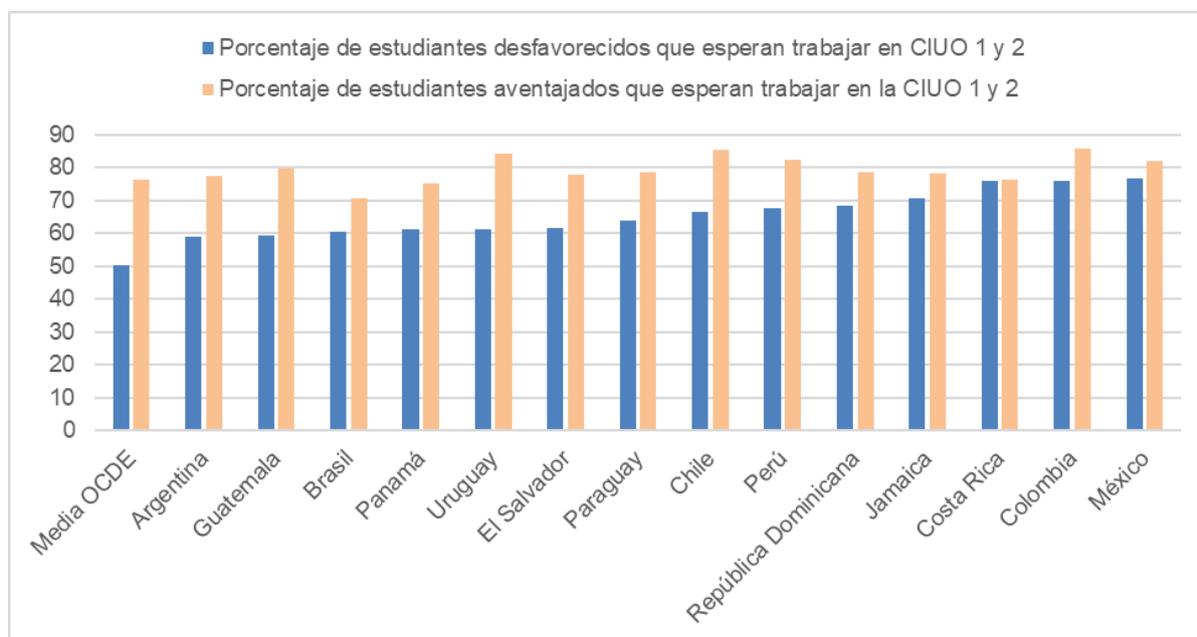
La generación más ambiciosa de la historia

Desde el año 2000, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE pregunta a los alumnos de secundaria de 15 y 16 años qué tipo de trabajo esperan tener hacia los 30 años. Los resultados se codifican utilizando categorías de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) ampliamente utilizadas para describir la segmentación del mercado laboral. Hay diez categorías principales en total y, desde 2000, las expectativas profesionales de los estudiantes de la OCDE y de muchos países no pertenecientes a la OCDE se centran cada vez más en dos campos: La categoría principal 1 de la CIUO (altos directivos) y, sobre todo, la categoría principal 2 de la CIUO (profesionales, como médicos, ingenieros, abogados y profesores). En 2000, aproximadamente la mitad (53%) de los estudiantes de la OCDE que expresaron una expectativa profesional afirmaron que trabajarían en una de estas categorías. En 2022, esta cifra había aumentado al 63%. Como ilustra la Figura 4.1, aunque esta cifra está impulsada por el interés de los estudiantes procedentes de entornos con un alto nivel económico, social y cultural (ESCS), estas aspiraciones también son muy populares entre sus compañeros con un ESCS más desfavorecido, y este es el caso de América Latina y el Caribe.

Definición del estatus socioeconómico en PISA

El índice PISA de estatus económico, social y cultural (ESCS) permite establecer comparaciones entre alumnos y centros con diferentes perfiles socioeconómicos. El índice se basa en tres componentes: el nivel educativo de los padres, el estatus de su ocupación y las posesiones del hogar (OCDE, 2024^[11]).

Figura 4.1. Porcentaje de estudiantes de ALC que esperan trabajar en las categorías 1 y 2 de la CIUO, por ESCS



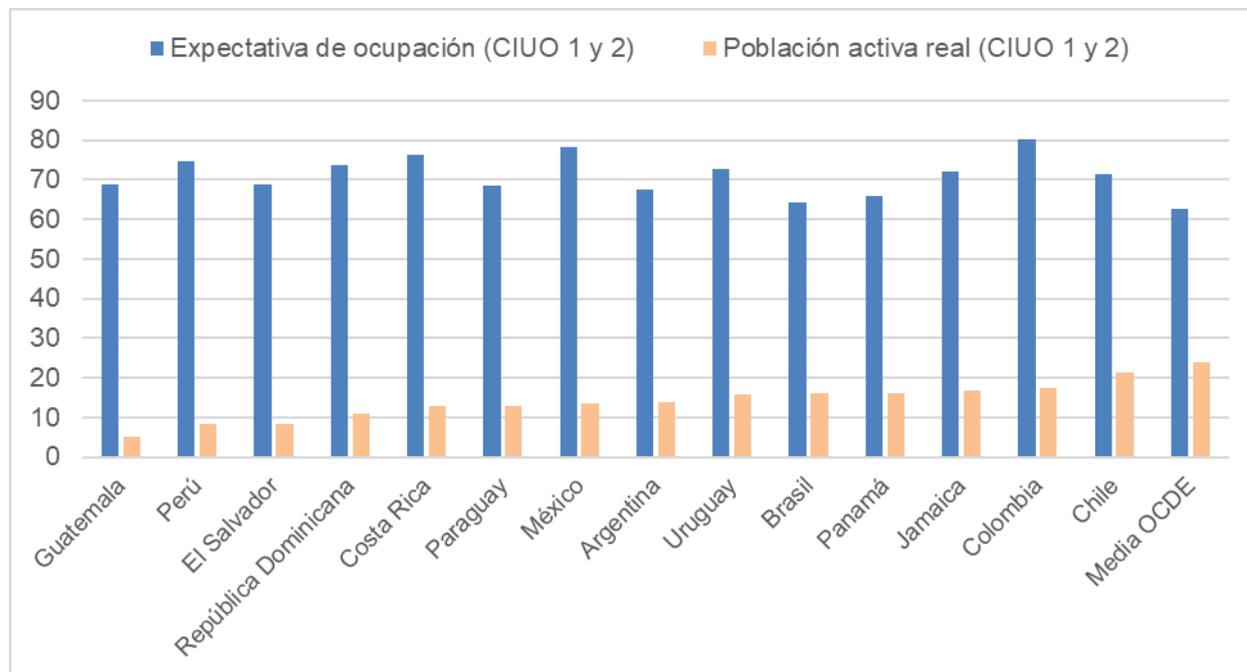
Nota: Los países/economías están en orden ascendente de Población Activa Real (CIUO 1 y 2). 1. CIUO se refiere a la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones: CIUO categoría principal 1 (altos directivos), CIUO categoría principal 2 (profesionales, como médicos, ingenieros, abogados y profesores).

Fuente: Base de datos PISA 2022 y base de datos OIT 2023

Sin embargo, muchos de esos jóvenes que planean una carrera como alto directivo o profesional están destinados a la decepción. La figura 4.2 compara los porcentajes de estudiantes que expresan tales expectativas con las proporciones reales de adultos que trabajan en las categorías CIUO 1 y 2 dentro de los mercados laborales de la OCDE. En ningún país la demanda coincide con la oferta. En los países de ALC, el interés de los estudiantes es seis veces o más alto que el nivel de demanda real.

Figura 4.2. Porcentaje de jóvenes que esperan una ocupación de las categorías principales 1 ó 2 de la CIUO a los 30 años comparado con la distribución real de la población activa del país.

Autoinforme, PISA 2022 y OIT 2023.



Nota: Los países/economías están en orden ascendente de Población Activa Real (CIUO 1 y 2)

1. La CIUO hace referencia a la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones: CIUO categoría principal 1 (altos directivos), CIUO categoría principal 2 (profesionales, como médicos, ingenieros, abogados y profesores).

Fuente: Base de datos PISA 2022 y base de datos OIT 2023

¿Quién consigue entonces uno de estos trabajos soñados?

El Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE ofrece una visión del éxito relativo de los jóvenes en el mercado laboral temprano. El PIAAC recoge datos considerables tanto sobre los trabajos que realizan los individuos como sobre los factores que suelen influir en el éxito en el mercado laboral, como sus niveles de competencias (alfabetización), educación y cualificaciones, sexo y condición de inmigrante. Utilizando estas variables como controles estadísticos, es posible evaluar en qué medida los jóvenes nacidos en familias socioeconómicamente desfavorecidas se enfrentan a barreras adicionales a la hora de convertir sus cualificaciones y competencias en un empleo de éxito. Presentado en el estudio de la OCDE *Challenging social inequality through career guidance* (OCDE, 2024^[11]), el análisis muestra que los resultados en el mercado laboral de los adultos jóvenes (menores de 35 años) en toda la OCDE están muy influidos por su origen social y económico. Incluso con los mismos niveles de educación y competencias, los jóvenes adultos de la OCDE cuyos padres no han completado la educación secundaria superior tienen tres veces y media más probabilidades que sus homólogos socialmente favorecidos (con al menos uno de los padres con educación terciaria) de ser *nini*

(ni en empleo, ni en educación, ni en formación, o *NEET* por sus siglas en inglés). Los adultos jóvenes socialmente desfavorecidos también tienen menos probabilidades de trabajar en los sectores de servicios y más probabilidades de encontrar empleo en ámbitos como la construcción y la industria manufacturera. Incluso con los mismos niveles educativos, los jóvenes adultos procedentes de entornos socioeconómicos altos tienen más probabilidades de trabajar en sectores altamente cualificados, como las profesiones liberales, que sus pares de origen socioeconómico bajo. También se pueden identificar penalizaciones salariales a partir de los datos del PIAAC. En un análisis de regresión de las penalizaciones salariales en los países de la OCDE, utilizando datos agrupados y controlando una serie de variables como el nivel educativo y el nivel de alfabetización, se observó que los adultos jóvenes cuyos padres no habían alcanzado la educación secundaria superior ganaban un 6% menos, y aquellos con al menos un padre que había alcanzado la educación secundaria superior, un 4% menos que sus compañeros con al menos un adulto que había obtenido educación terciaria. El impacto de la ESCS en los resultados laborales varía según los países y los estudios nacionales ofrecen una visión más profunda de las experiencias de los individuos. Un estudio longitudinal italiano, por ejemplo, constata que un año adicional de educación de los padres aumenta el salario semanal de sus hijos en un 12% después de veinte años de trabajo, independientemente de los niveles educativos de los hijos (OCDE, 2024^[11]). En la competencia por el trabajo, aunque un mayor nivel de cualificaciones y competencias está estrechamente relacionado con mejores resultados laborales, no determina totalmente el éxito. Aunque muchos jóvenes de todos los orígenes aspiran a trabajar en ocupaciones de alto estatus, los hijos de padres más favorecidos socialmente disfrutan de una ventaja considerable a la hora de conseguir y prosperar en ese tipo de empleo.

En su estudio sobre la desigualdad, Friedman y Laurison (2019^[2]) introducen el concepto de "techo de clase": brechas basadas en la clase en el acceso a profesiones de élite (como directivos, abogados, médicos y otras ocupaciones profesionales) y en la remuneración dentro de esas profesiones, las cuales están vinculadas a los niveles socioeconómicos (NSE). Según los autores, el techo de clase describe los límites que se encuentran con frecuencia en la promoción profesional de las personas procedentes de la clase trabajadora. En las profesiones de élite predominan los trabajadores procedentes de familias privilegiadas y esas desigualdades no pueden explicarse totalmente por la capacidad. Incluso si se mantiene constante el nivel educativo, incluida la asistencia a colegios de élite, las personas de clase trabajadora tienen menos probabilidades de trabajar en profesiones de élite que las personas de familias privilegiadas.

Comprender las variaciones en los resultados del empleo

La consideración de las experiencias en el mercado laboral de adultos jóvenes con estudios y cualificaciones comparables permite una comprensión segura, aunque de mínimos, del impacto del origen socioeconómico en el éxito en el mercado laboral. Dichos estudios comparan a jóvenes con niveles similares de rendimiento académico y no tienen en cuenta el hecho de que los jóvenes de entornos socioeconómicos bajos tienen menos probabilidades de abandonar la educación altamente cualificados (OCDE, 2018^[3]) – un factor importante en sí mismo para comprender las formas en que el origen socioeconómico puede dar forma a los resultados. Los estudiantes de entornos socioeconómicos bajos suelen enfrentarse a obstáculos adicionales para conseguir los niveles más altos de éxito educativo. Es menos probable que tengan acceso a libros, ordenadores y otros recursos de aprendizaje, que participen en actividades extracurriculares, que su aprendizaje sea apoyado por tutores privados y que se beneficien del conocimiento de los padres sobre el funcionamiento de la educación terciaria y cómo permite el acceso a determinadas ocupaciones.

¿Cuál es entonces el papel de los sistemas educativos a la hora de facilitar la movilidad social yendo más allá del éxito académico? Un medio productivo de conceptualizar el papel de las escuelas en el apoyo a

unos resultados laborales más equitativos es recurrir a planteamientos teóricos utilizados habitualmente por los analistas del mercado laboral para dar sentido a las variaciones en las experiencias del mercado laboral. La teoría de los capitales explora las formas en que el capital económico, humano, social y cultural configura el éxito en el mundo laboral (Bourdieu, 1986^[4]; Brown, Hooley and Wond, 2020^[5]; Friedman and Laurison, 2019^[2]; Tomlinson et al., 2022^[6]). Procesos de contratación por ejemplo, se estructuran en torno a las cualificaciones y experiencias específicas que ofrece un candidato (capital humano), pero también está bien atestiguado que los contactos y las redes personales proporcionan una ventaja considerable tanto a través del apoyo activo como de las fuentes de información en la búsqueda de empleo (capital social) (Chetty, 2022^[7]). Más recientemente, los analistas se han centrado también en el capital cultural como término utilizado ampliamente para referirse a lo que un individuo piensa de sí mismo y de su posible futuro dentro de la sociedad. Los estudios, fuertemente influidos por la obra del sociólogo francés Pierre Bourdieu, ponen de relieve el modo en que las actitudes, suposiciones y expectativas de los individuos reflejan sus orígenes sociales, variando en lo que consideran razonable y cómodo perseguir en términos de ambiciones profesionales. Algunos jóvenes, más que otros, demuestran una comprensión segura de las "reglas del juego" y se sienten cómodos con ellas en lo que se refiere a carreras específicas a medida que se embarcan en su vida laboral (OCDE, 2024^[1]).

Orientación profesional y desarrollo del capital humano, social y cultural

La literatura internacional ha explorado cada vez más el desarrollo profesional de los adolescentes desde la teoría de los capitales. Analizando cómo las intervenciones de orientación pueden ser vistas para mejorar el capital humano, social y cultural de los jóvenes, y cómo estos recursos pueden dar forma a la participación en la prestación de orientación (OCDE, 2024^[1]). Mientras que los estudios han explorado inicialmente el desarrollo relacionado con la carrera y sus resultados relacionados con todos los estudiantes, cada vez más estudios están destacando la variación en los impactos vinculados al NSE que pueden servir para reducir las desigualdades sociales o contribuir a su mantenimiento o crecimiento. Los datos de PISA proporcionan medios para evaluar hasta qué punto tales teorizaciones pueden ayudar a dar sentido a las variaciones en el desarrollo profesional y sus implicaciones a largo plazo.

La acumulación de capital humano puede entenderse, por ejemplo, en términos de la capacidad de un joven para tomar decisiones informadas sobre su compromiso con la educación y la formación. En todo el mundo, a medida que los jóvenes permanecen más tiempo en el sistema educativo, se enfrentan a decisiones crecientes sobre cómo construir su capital humano personalizado mediante inversiones en aprendizaje. Hugh Lauder, antiguo director del *Journal of Education and Work*, explica que estas decisiones de inversión son importantes y, a menudo, difíciles para los jóvenes.

Si pensamos en los jóvenes que toman decisiones de inversión al decidir sobre las cualificaciones, la formación y la experiencia (colectivamente, el capital humano) que planean acumular antes de dejar la educación para optimizar sus ingresos finales en el mercado laboral, tenemos que reconocer la importancia del acceso a una buena información sobre lo que ese mercado laboral realmente quiere y demanda para que se produzca una toma de decisiones debidamente informada. En ausencia de una buena señalización del mercado de trabajo, no es de extrañar que se tomen malas decisiones de inversión y que los desajustes de cualificaciones se conviertan en un resultado previsible. Los jóvenes... tienen una gran oportunidad de acumular correctamente su capital humano primario. Si lo que acumulan no es lo que quieren los empleadores (...) entonces la inversión en efectivo (independientemente del precio psicológico) que se exige al individuo es aterradoramente alta.

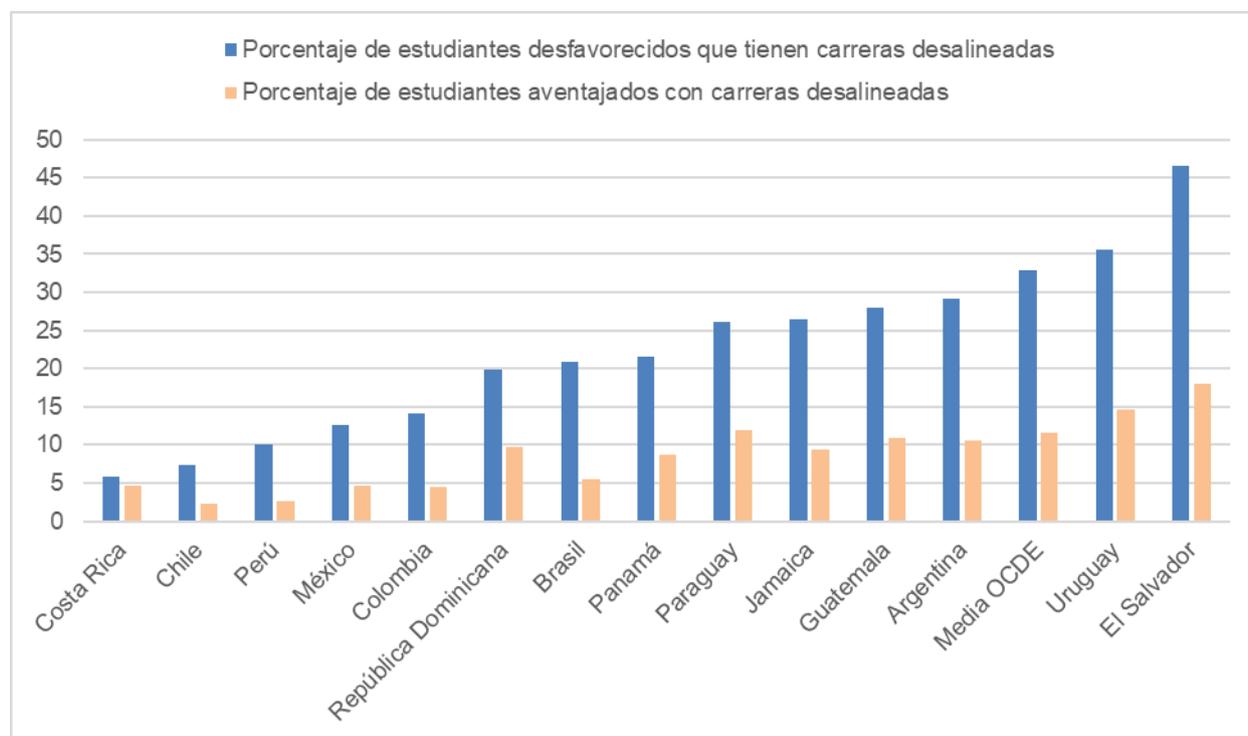
Lauder en (Mann, 2017^[8]).

A la edad de 15 años, PISA 2022 muestra que más de un tercio de los estudiantes en los países miembros de la OCDE pueden clasificarse como inciertos en cuanto a su carrera profesional. En los 14 países de América Latina y el Caribe que participaron en PISA 2022, en promedio el 44% de los estudiantes se

encuentran inciertos. Tal incertidumbre está fuertemente asociada en estudios longitudinales con peores resultados finales de empleo a la edad de 25 años (Covacevich et al., 2021^[9]) y PISA muestra que la incertidumbre profesional se encuentra más comúnmente entre los estudiantes de bajo rendimiento académico, los varones y los estudiantes de bajo ESCS. Estos estudiantes corren un mayor riesgo de carecer de rumbo a medida que avanzan en su educación (Staff, 2010^[10]). Por otra parte, PISA muestra una confusión generalizada entre los alumnos que expresan expectativas profesionales. En toda la OCDE, un mínimo de uno de cada cinco estudiantes puede clasificarse como desalineado, un término utilizado para describir circunstancias en las que los planes ocupacionales de los estudiantes no se alinean bien con sus planes educativos (Perry, 2016^[11]). Cuando los estudiantes subestiman los niveles de educación requeridos para su plan de trabajo, existen grandes riesgos de que los resultados laborales a largo plazo sean peores de lo que cabría esperar teniendo en cuenta los niveles de educación (Covacevich et al., 2021^[9]). En los datos de la OCDE, este desajuste se evalúa cuando los estudiantes declaran que trabajarán en un empleo que normalmente requiere educación terciaria (categorías principales de la CIUO 1 y 2), pero no tienen previsto cursar estudios terciarios. La desalineación está fuertemente asociada con los antecedentes socioeconómicos (Covacevich et al., 2021^[9]). En los países de ALC en PISA 2022, el 8% de los estudiantes de los entornos ESCS más altos podrían clasificarse como desalineados, en comparación con el 21% de los estudiantes de ESCS bajo (Figura 4.3).

Figura 4.3. Porcentaje de estudiantes cuyas expectativas educativas y profesionales no están alineadas.

Autoinforme, PISA 2022



Nota: Los países/economías están en orden ascendente de porcentaje de estudiantes desfavorecidos cuyas expectativas profesionales de trabajar en una profesión CIUO 1 ó 2 no se ajustan a sus planes educativos, que no incluyen la educación terciaria
 1. ESCS se refiere al índice PISA de estatus económico, social y cultural 2. Un estudiante socioeconómicamente aventajado (desfavorecido) es un estudiante situado en el cuarto superior (inferior) del ESCS en su propio país/economía.
 Fuente: Base de datos PISA 2022.

Si nos fijamos únicamente en los alumnos con mejores resultados en las pruebas PISA (definidos en términos de alumnos que alcanzan al menos el nivel 4 en una de las pruebas de lectura, matemáticas y ciencias y al menos el nivel 2 en todas las evaluaciones), surgen más pruebas del papel de la ESCS en la formación de las aspiraciones. Teniendo en cuenta sólo a los estudiantes que obtuvieron los mejores resultados en la prueba de ciencias, los estudiantes aventajados de alto rendimiento tienen más del doble de probabilidades que los estudiantes desfavorecidos, en promedio en toda la OCDE, de expresar tanto la intención de cursar estudios superiores como de prever trabajar en un empleo profesional o directivo a los 30 años (OCDE, 2020_[12]). En los países de ALC, sin embargo, esta brecha es insignificante. Los estudiantes de alto rendimiento procedentes de entornos ESCS bajos no carecen de ambición.

PISA también muestra que los estudiantes suelen mostrar intereses limitados en el mercado laboral, centrandose sus expectativas profesionales en un pequeño número de áreas ocupacionales (OCDE, 2020_[12]). De hecho, en todos los países de ALC para los que se dispone de datos a través de PISA 2022, el 64% o más de las chicas y el 61% de los chicos a los 15 años con un plan de trabajo claro esperan trabajar en una de las diez opciones que son más populares entre sus compañeros, por encima de los promedios de la OCDE. A una edad en la que los estudiantes de muchos países anticipan la especialización de sus estudios (y por lo tanto, limitan las posibles oportunidades futuras) dentro de la educación secundaria superior, la incertidumbre, la confusión y la fuerte concentración en el pensamiento de carrera son generalizadas. PISA muestra que los estudiantes con un ESCS bajo están habitualmente peor situados para tomar decisiones de inversión en educación y formación, demostrando formas de pensamiento profesional que en estudios longitudinales están significativamente asociadas con penalizaciones en el empleo en el mercado laboral temprano (Covacevich et al., 2021_[9]).

Sin embargo, PISA confirma que la participación en actividades de orientación profesional sirve para mejorar el pensamiento profesional de los estudiantes. El análisis de los datos de PISA ilustra que, con controles estadísticos de género, ESCS y rendimiento académico, los estudiantes que participan en actividades de orientación (como hablar con un orientador, participar en conversaciones centradas en la carrera profesional, rellenar cuestionarios psicométricos, participar en ferias de empleo y visitas a lugares de trabajo, utilizar Internet para investigar sobre carreras profesionales y tener experiencias laborales de primera mano a través de prácticas, voluntariado y trabajo a tiempo parcial) tienen muchas menos probabilidades de no estar seguros de su orientación profesional o de no estar alineados en su planificación profesional (Covacevich et al., 2021_[9]) (Mann, 2024_[13]). En los países de ALC, los datos de PISA muestran evidencias similares que destacan la eficacia en la mejora del pensamiento profesional de los estudiantes.

También existen vínculos significativos entre estas actividades y la mayor probabilidad de que los estudiantes expresen planes ambiciosos para el futuro (definidos como una expectativa de trabajar en una profesión CIUO 1 o 2) y demuestren una motivación instrumental hacia la escuela, creyendo que puede ayudarles a tener éxito en el mercado laboral - otros dos aspectos del pensamiento profesional de los adolescentes que se asocian con mejores resultados finales de empleo en estudios longitudinales (Covacevich et al., 2021_[9]). A través de las intervenciones de orientación profesional, se puede ver que los estudiantes adquieren la capacidad de mejorar su pensamiento profesional permitiendo una inversión más informada en su acumulación de capital humano.

En cuanto a la formación de capital social, las experiencias de primera mano en lugares de trabajo y con personas del mundo laboral proporcionan medios para que los estudiantes construyan recursos en formas relevantes para sus planes de carrera. Los contactos sociales pueden proporcionar acceso a valiosas experiencias laborales que, a su vez, pueden dar lugar a recomendaciones y ofertas de trabajo (OCDE, 2021_[14]). Las formas menos intensas de compromiso con el empleador también pueden mejorar los resultados para los estudiantes. Los estudios longitudinales destacan las relaciones positivas entre una serie de encuentros de los estudiantes con personas que trabajan y unos mejores resultados finales en materia de empleo (Covacevich et al., 2021_[9]). Los estudios que exploran la participación de adolescentes

en charlas sobre carreras profesionales con oradores invitados en Canadá, Reino Unido y Uruguay muestran impactos positivos en términos de mejores resultados laborales (menores tasas de inis, ingresos superiores a los esperados) a la edad de 25 años. Las encuestas a jóvenes adultos revelan que las charlas sobre carreras profesionales se consideran útiles para decidir una carrera, conseguir un trabajo y acceder a la universidad (OCDE, 2023^[15]).

Los trabajos iniciados por el sociólogo estadounidense Mark Granovetter conceptualizan el valor de las formas más transitorias de capital social como la "fuerza de los lazos débiles" (Granovetter, 1990^[16]). A través de las interacciones sociales con personas ajenas a sus círculos sociales inmediatos, se puede considerar que los individuos obtienen acceso a fuentes adicionales de información útil de personas que saben cosas diferentes (Mann, 2021^[17]; Staff, 2010^[10]; Kashefpakdel, 2016^[18]). El poder de la interacción reside en la percepción de autenticidad y fiabilidad de la fuente de información. A través de charlas sobre carreras profesionales y ferias de empleo, los sistemas de orientación pueden ofrecer a los estudiantes la oportunidad de relacionarse con múltiples personas del mundo laboral, y los estudios demuestran que cuanto mayor es el volumen de contactos de los adolescentes, mayores son los beneficios de los que disfrutaban a largo plazo (OCDE, 2023^[15]). A través de estas interacciones, los estudiantes pueden acceder a información nueva y fiable que les ayude a formarse una idea de sí mismos y a comprender si las posibles trayectorias profesionales son atractivas y adecuadas para ellos como personas (New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development, 2023^[19]). El acceso a estas fuentes de información fuera de la escuela está relacionado con el origen social de los estudiantes. En promedio, el 95% de los estudiantes del cuartil ESCS más alto en los 14 países de ALC que participaron en PISA 2022 habían hablado con un padre o familiar sobre su futura educación, en comparación con el 87% de los estudiantes del cuartil más desfavorecido.

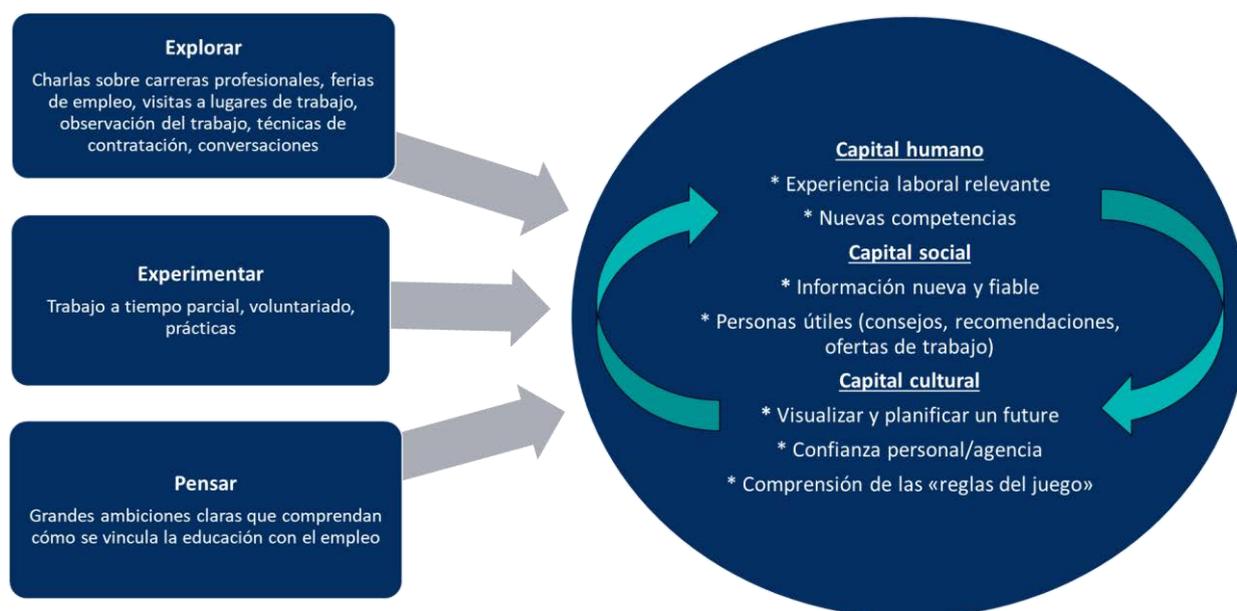
Las interacciones personales pueden brindar a los estudiantes la oportunidad de conectar directamente con personas que trabajan en sectores de su interés. De este modo, además de obtener información valiosa sobre las inversiones más productivas en educación y formación vinculadas a carreras específicas, están expuestos a distintas culturas del lugar de trabajo. Descrito a menudo como la comprensión de las "reglas del juego" (Archer, 2015^[20]), los estudiantes pueden tener la gran oportunidad de aprender lo que los empleadores más valoran en los posibles reclutas y las formas de comportamiento y exhibición que se puede esperar para proporcionar un reclutador con la confianza de que una persona joven encajaría bien en la cultura de trabajo. Para los estudiantes, las experiencias auténticas de esta naturaleza les brindarán la oportunidad de observar y practicar posibles identidades profesionales. Para algunos, esto puede suponer el rechazo de una posible trayectoria profesional; para otros, proporciona una visión más profunda de por qué unos tienen éxito y otros fracasan en la consecución de sus ambiciones, lo que refuerza el sentido emergente de la agencia personal.

Jones, Mann and Morris (2016^[21]), en un análisis textual de las declaraciones escritas de 190 jóvenes británicos de entre 19 y 24 años que consideraban que habían obtenido algo valioso de sus relaciones con los empleadores a través de sus centros de enseñanza secundaria, concluyen que, si bien se encuentran pruebas de la acumulación de capital humano y social, con mayor frecuencia los beneficios que los estudiantes consideraban que habían obtenido de estas formas de orientación están relacionados con dicho capital cultural. Los encuestados informaron de un aumento de la confianza, una mayor claridad en la carrera profesional y una mejor comprensión de la necesidad de la inversión educativa que apuntalaba un mayor sentido de la agencia y la dirección a través de la educación y la formación hacia un trabajo deseable. Sin embargo, las formas de desarrollo profesional observadas en estas reflexiones indican interacciones continuas entre las distintas formas de capital.

A través de las actividades de participación de los empleadores [mediadas por la escuela], un adolescente puede hacer los contactos necesarios para que le ofrezcan un trabajo (capital social ... como acceso al empleo) y, al mismo tiempo, adquirir la experiencia o la capacidad que le haga empleable en ese puesto (capital humano ... como desarrollo de competencias). O, por poner otro ejemplo, un adulto joven puede declarar haber madurado y sentirse más seguro de sí mismo (capital cultural... como aumento de la confianza personal) como resultado de la información de confianza de los empleadores (capital social... como orientación auténtica) (Jones, Mann and Morris, 2016^[21]).

Como ilustra la figura 4.4, la participación en aquellas formas de desarrollo profesional que, según los estudios longitudinales, están más estrechamente relacionadas con mejores resultados laborales, proporciona recursos a los jóvenes que se refuerzan mutuamente de forma similar. Por ejemplo, la confianza de un estudiante en la progresión profesional permite extraer un mayor valor de las experiencias en el lugar de trabajo y de la interacción con personas que trabajan.

Figura 4.4. Conceptualización de la relación entre la participación en el desarrollo profesional y la mejora de los capitales



¿Movilidad social o reproducción social?

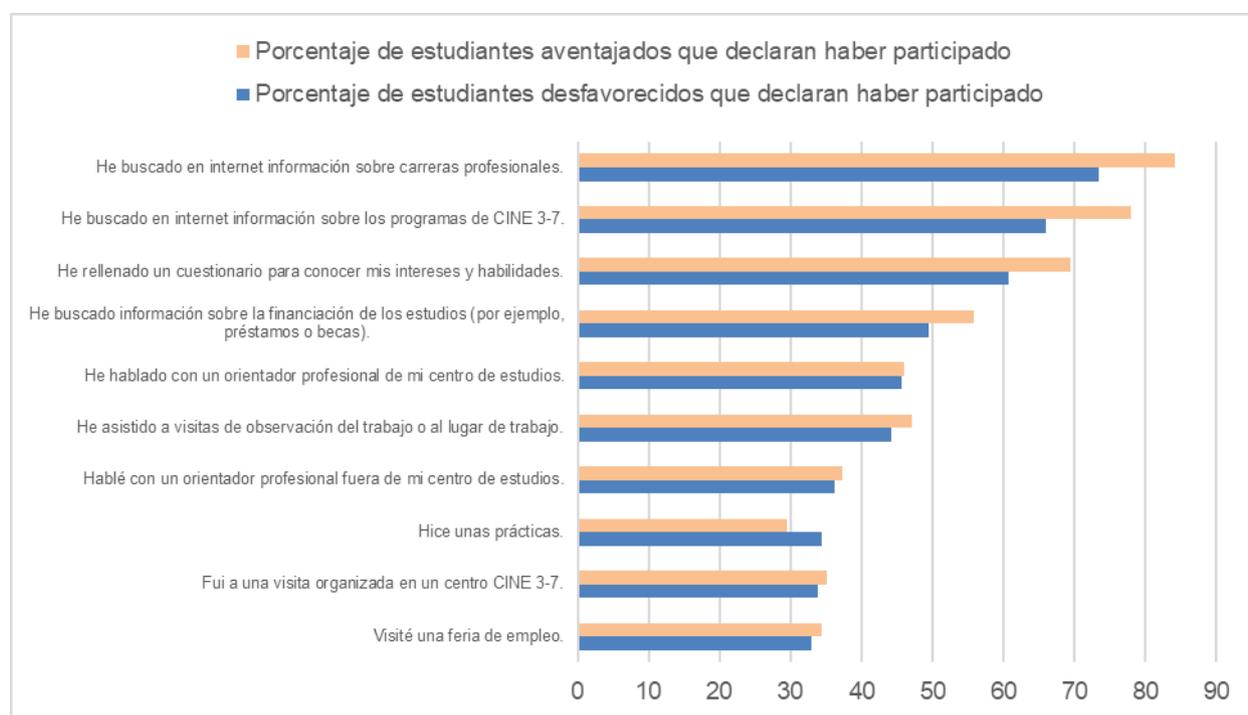
En su conceptualización de la relación entre el desarrollo profesional y los capitales, Stanley y Mann (2014^[22]) destacan las formas en que se puede esperar que los niveles precedentes de capital humano, social y cultural den forma a los beneficios que los estudiantes pueden esperar de la participación en actividades de desarrollo profesional que involucren a empleadores y personas en el trabajo. Concebir una actividad de orientación como un medio para construir la capacidad de progresión profesional a través del acceso a la información y las experiencias, los estudiantes pueden ser imaginados como el comienzo de las colecciones de recursos que varían según el entorno familiar que puede ser aumentada a través de múltiples intervenciones de orientación en el tiempo que tienen lugar dentro y fuera de las escuelas. Observando, por ejemplo, la importancia de las conexiones sociales previas para acceder a puestos de trabajo deseables en los que los estudiantes y sus familias se encargan de buscar oportunidades, sostienen que la prestación de orientación puede servir para mejorar la movilidad social o para apoyar la

reproducción social (LeGallais, 2008^[23]). Además, puede considerarse que la composición social de los centros educativos proporciona desventajas o ventajas estructurales a los estudiantes, como ocurre cuando los padres y los antiguos alumnos trabajan en campos de gran interés para los estudiantes.

En consecuencia, cabría esperar que los sistemas de educación pública que deseen una mayor equidad en la progresión profesional garanticen que los estudiantes de entornos socioeconómicos más bajos tengan acceso a mayores niveles de orientación a través de sus centros educativos que sus compañeros de entornos socioeconómicos altos, compensando las lagunas familiares en cuanto a conocimientos y oportunidades relacionadas con la carrera profesional. Sin embargo, el análisis de los datos de PISA 2022 de los países de la OCDE muestra que, por término medio, son los estudiantes del cuartil socialmente más favorecido los que tienen más probabilidades que los estudiantes del cuartil menos favorecido de participar en actividades de desarrollo profesional.

Figura 4.5. Participación en actividades de desarrollo profesional

Media de ALC por ESCS



Nota: 1. ESCS se refiere al índice PISA de estatus económico, social y cultural. 2. ESCS se refiere al índice PISA de estatus económico, social y cultural. Un estudiante socioeconómicamente adelantado (desfavorecido) es un estudiante situado en el cuarto superior (inferior) del ESCS en su propio país/economía.

Fuente: Base de datos PISA 2022

Hacer frente a las desigualdades sociales mediante intervenciones de orientación

Las revisiones recientes de la OCDE sobre las prácticas relacionadas con la capacidad de los sistemas de orientación para combatir a las desigualdades sociales identifican una provisión particularmente valiosa en términos de cuatro áreas: proporcionar un apoyo más intenso; desarrollar la capacidad profesional y proporcionar recursos dedicados; construir capital social; y, fomentar una comprensión crítica de las relaciones personales con el mercado laboral (OCDE, 2024^[1]).

Dado el mayor grado de dependencia de los estudiantes de bajo ESCS en sus escuelas para el desarrollo profesional, los sistemas efectivos garantizarán una provisión básica sólida para todos los estudiantes y, como ilustran los datos de PISA 2022, existe una considerable oportunidad para incrementar la disponibilidad de orientación a través de las escuelas. En un análisis realizado en Corea (Lee et al., 2021^[24]) se descubrió que cuando los estudiantes reciben más educación profesional, el vínculo entre la competencia en la gestión de la carrera y el origen social se debilita y los efectos positivos son mayores cuando los estudiantes expresan satisfacción con la orientación recibida. Al comenzar las actividades de orientación para todos los estudiantes a una edad más temprana y centrarse en el desarrollo de las capacidades de los individuos para comprender las posibilidades disponibles para ellos, como se encontró en un estudio danés en el nivel secundario inferior (Skovhus, 2016^[25]), la capacidad de los estudiantes de NSE bajo para tomar una mayor agencia sobre sus trayectorias profesionales también se puede ver crecer. Además, varios estudios longitudinales han descubierto que los estudiantes más necesitados de orientación la aprovechan más que sus compañeros de NSE más altos, lo que sugiere un efecto compensatorio, ya que los compañeros de NSE más bajos se benefician de forma desproporcionada de la provisión de nueva información (Mann, Percy and Kashefpakdel, 2018^[26]; Resnjanskij, 2023^[27]). Este efecto también se observa en los análisis en curso de los datos de PISA.

En algunos sistemas, los alumnos con mayores desventajas socioeconómicas pueden esperar mayores niveles de orientación. En Irlanda, en particular, los centros que atienden a estudiantes de bajo nivel socioeconómico pueden esperar mayores recursos financieros. En el marco del programa de Igualdad de Oportunidades en las Escuelas (DEIS), los centros de secundaria que reúnen los requisitos reciben financiación para 44 horas semanales de personal dedicado a actividades de orientación. En cambio, la financiación semanal para los centros más favorecidos asciende a 18 horas. Se espera que los centros DEIS proporcionen una mayor oferta, incluyendo más interacciones 1-2-1 con los orientadores, más compromiso con los empleadores y las instituciones terciarias, una mayor integración del aprendizaje profesional dentro de las asignaturas académicas y el compromiso de las familias (OCDE, 2023^[15]).

Otro medio de mejorar la progresión de los estudiantes desfavorecidos hacia carreras de éxito es la oferta de itinerarios profesionales en los que los estudiantes, normalmente de entre 15 y 18 años, emprenden un programa de estudios centrado en un sector profesional amplio, como la sanidad o las tecnologías de la información. Participan en programas ricos en aprendizaje relacionado con el trabajo y basado en el trabajo diseñados para ayudar a los estudiantes a desarrollar el capital humano, social y cultural que facilitará la entrada en programas terciarios relacionados o la oferta de formación postsecundaria. Es importante destacar que estos programas se imparten en el marco de la enseñanza secundaria general, normalmente un día a la semana. Permiten a los estudiantes explorar un área profesional de interés sin descartar otras posibles opciones (Herdman, 2024^[28]). En estudios longitudinales, la participación en este tipo de programas suele asociarse con mejores resultados finales en materia de empleo (Herdman, 2024^[28]; Covacevich et al., 2021^[9]). Los resultados de un ensayo de control aleatorio a gran escala del programa estadounidense *Career Academies*, por ejemplo, muestran que ocho años después de finalizar la enseñanza secundaria, los estudiantes participantes disfrutaron de primas salariales del 8% con respecto a una muestra de control relevante de compañeros, siendo los estudiantes cuyas características personales sugerían los mayores riesgos de no finalizar la enseñanza secundaria superior los que obtuvieron mayores beneficios (Kemple, 2008^[29]).

Los programas diseñados específicamente para mejorar el capital social de los estudiantes también pueden dirigirse a los grupos de estudiantes más necesitados. En este caso, la oferta en línea ofrece un mecanismo práctico para mejorar las oportunidades de los estudiantes. En el Reino Unido, por ejemplo, el programa nacional [Inspiring the Future \(Inspirar el futuro\)](#) responsable de millones de interacciones entre estudiantes y trabajadores, excluye deliberadamente a los centros de enseñanza de pago de la participación en un programa gratuito que dirige las campañas a zonas de bajos ingresos, como ciudades costeras y antiguas zonas mineras. En Finlandia, [Virtual TET](#) es un periodo de una semana de familiarización con la vida laboral en el que los estudiantes combinan la exploración de sectores

profesionales y lugares de trabajo con la realización de tareas laborales. De este modo, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer lugares de trabajo a los que no pueden acceder fácilmente en su localidad. En Francia, [JobIRL](#) permite a los estudiantes comunicarse en línea con mentores para explorar sus ambiciones profesionales. Aunque actualmente las evaluaciones de la oferta en línea son limitadas, estas iniciativas aumentan la posibilidad de que los estudiantes accedan a experiencias y fuentes de asesoramiento que no se encuentran fácilmente en los círculos sociales inmediatos y/o en ubicaciones geográficas (OCDE, 2024^[11]).

En muchas jurisdicciones, la orientación profesional se deja para la enseñanza secundaria y a menudo se concentra en los años relacionados con los puntos clave de toma de decisiones y la entrada inmediata en el mercado laboral. Sin embargo, numerosas pruebas sugieren que los jóvenes desarrollan sus identidades profesionales, aspiraciones y pensamiento profesional mucho antes en la vida y que las aspiraciones tempranas se ven influidas por el estatus socioeconómico (OCDE, 2024^[11]). Esto justifica en gran medida que la educación y la orientación profesionales institucionales se inicien pronto para interrumpir los procesos de reproducción social y profesional vinculados a las expectativas y suposiciones construidas socialmente que pueden estar arraigadas en los últimos años de la enseñanza secundaria.

En respuesta, un número cada vez mayor de países ha introducido políticas para aumentar la participación de la edad primaria en la orientación, creando oportunidades para que los estudiantes empiecen a pensar en su futuro potencial en el trabajo y vean mejor las conexiones entre lo que hacen en el aula y el mundo laboral (OCDE, 2024^[11]). Cabe esperar que este tipo de iniciativas reduzcan la probabilidad de que los estudiantes ignoren o descarten posibles itinerarios sin la debida consideración. El programa sueco [Welcome to the university! \(¡Bienvenidos a la universidad!\)](#), por ejemplo, pretende romper el ciclo de reproducción que hace que los hijos de padres con estudios superiores sigan a sus padres a la universidad, mientras que otros hijos tienen menos probabilidades de tomar la decisión. El programa pretende desmitificar la idea de la educación superior en una fase temprana de la escolarización obligatoria (OCDE, 2024^[11]).

En la provincia canadiense de Nuevo Brunswick, se espera que los estudiantes desarrollen perspectivas críticas sobre el funcionamiento del mercado laboral y cómo puede afectarles en relación con distintos aspectos de su identidad personal, incluidos factores como la discapacidad, el género, la orientación sexual, la condición de inmigrante y el NSE. El marco de educación profesional de Nueva Brunswick, diseñado conjuntamente con la OCDE, tiene por objeto proporcionar a los estudiantes una comprensión realista del mercado laboral para apuntalar la resiliencia psicológica en las transiciones (New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development, 2023^[19]). Basándose en las concepciones de la conciencia crítica (Diemer, 2009^[30]), el marco prevé que los estudiantes entren en el mercado laboral con los ojos abiertos a sus retos, así como a sus oportunidades, en particular con respecto a las desigualdades sociales para ayudar a los estudiantes a estar mejor equipados para hacer frente a sus desafíos económicos y psicológicos. Por ejemplo, se espera que los estudiantes aprendan cómo la estructura del mercado laboral puede ir en contra de una buena transición para muchos jóvenes a pesar de sus mejores intenciones. El Marco de Formación Profesional se estructura en torno a enunciados que articulan la comprensión que se espera de los alumnos a diferentes edades. Entre ellas se incluyen:

- He aprendido por qué puede ser más difícil para algunas personas conseguir la carrera que desean (Grados 6-8)
- Soy capaz de explicar por qué algunas personas pueden encontrarse con obstáculos adicionales a la hora de desarrollar la carrera profesional que desean (Grados 9-12)

Se espera que los alumnos sean críticos en su comprensión de cómo el funcionamiento del mercado laboral influye en los resultados individuales, pero también que identifiquen recursos de valor potencial para facilitar las transiciones. Se anima a los alumnos a reflexionar sobre la diversidad de experiencias que tienen las personas en el mercado laboral, yendo más allá de los enfoques individuales del desarrollo profesional para considerar la posibilidad de cambiar su entorno profesional:

- He aprendido que no todo el mundo tiene un trabajo fijo a tiempo completo y que la gente trabaja de diferentes maneras porque quiere o porque no tiene más remedio (Grados 6-8)
- He aprendido que existen protecciones para garantizar que los lugares de trabajo estén libres de discriminación (Grados 6-8)
- He compartido mis ideas sobre cómo se pueden resolver las desigualdades (Grados 6-8)
- Puedo identificar cómo las acciones individuales y colectivas pueden contribuir a crear un mundo laboral más justo (incluido el papel de los sindicatos) (Grados 9-12)
- He aprendido sobre las protecciones legislativas que existen para asegurar que los procesos de empleo (contratación, promoción, asignación y terminación) estén libres de discriminación (Grados 9-12) (New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development, 2023^[19]).

Cuando tengan pleno éxito, cabe esperar que los programas diseñados para mejorar la movilidad social no sólo apoyen una mayor progresión de los estudiantes de NSE bajo hacia profesiones competitivas de alto estatus CIUO 1 y 2, sino que también faciliten la entrada de los estudiantes de NSE alto en una gama más amplia de profesiones mejor vinculadas a sus intereses y aptitudes personales. En Canadá, un ensayo aleatorizado de control a largo plazo ha realizado un seguimiento de los estudiantes de secundaria a lo largo y ancho de un programa de cuatro años de apoyo adicional en el desarrollo profesional y la planificación de la educación superior. El programa *Explore Your Horizons (Explora tus horizontes)* se llevó a cabo en 30 institutos de Nueva Brunswick y contó con la participación de más de 4 000 estudiantes que fueron asignados aleatoriamente a dos grupos. Un primer grupo participó en 20 talleres extraescolares diseñados para ayudarles a comprender la importancia de la planificación profesional, explorar las opciones educativas y profesionales y las transiciones de la enseñanza secundaria a la terciaria. Los talleres contaron con la participación activa de los padres, se centraron en las aptitudes para la vida resiliente e involucraron a los estudiantes de post-secundaria. Los estudiantes de secundaria también tuvieron acceso a material multimedia sobre planificación profesional. Un segundo grupo simplemente recibió ayuda económica adicional para matricularse en educación terciaria. Tras el seguimiento de los estudiantes hasta los 29 años, se identificaron resultados positivos significativos en relación con la matriculación terciaria, las tasas de graduación y los ingresos medios del primer grupo. Además, ese grupo se dividió en dos mitades en función de los ingresos de los padres. En relación con la intervención, se observó que las tasas de matriculación terciaria de los estudiantes con ingresos más altos disminuyeron (aunque modestamente), mientras que la de los estudiantes con ingresos más bajos aumentó significativamente, lo que condujo a una disminución sustancial de la brecha entre los dos grupos en la matriculación en programas de cuatro años de educación terciaria (Renée, 2023^[31]). Véase también: (Social Research and Demonstration Corporation, 2009^[32]).

El Marco de Formación Profesional de Nuevo Brunswick incluye elementos que incitan a los orientadores, al personal docente, a los estudiantes y a sus familias a considerar si los estudiantes necesitan apoyo adicional. Para ello, la provincia se basa en una adaptación de un modelo de Respuesta a la Intervención utilizado ampliamente en la oferta educativa para identificar a los estudiantes con mayores necesidades académicas. El modelo se basa en tres categorías de intervención: intervenciones dirigidas a todos los estudiantes (Nivel 1), intervenciones dirigidas a algunos estudiantes en grupos pequeños, por ejemplo, un grupo que trabaja en el desarrollo de competencias sociales y emocionales (Nivel 2), e intervenciones dirigidas a unos pocos estudiantes de forma individual, tal vez a través de asesoramiento individual (Nivel 3). El enfoque apunta hacia una orientación personalizada que reconoce que los estudiantes pueden prever obstáculos adicionales en su intento de convertir su capital humano en carreras de éxito.

Hacia una orientación totalmente personalizada

En el siglo XX, los resultados laborales de los jóvenes solían depender en gran medida de sus características biográficas. La clase social, el sexo y el origen étnico servían, en particular, para encaminar a los jóvenes a través de los sistemas educativos hacia papeles predecibles en el mercado laboral. A lo largo de las dos últimas generaciones, en muchos países de la OCDE se han puesto de manifiesto enfoques más individualistas, ya que un número cada vez mayor de estudiantes de todos los orígenes sociales han permanecido en la educación secundaria superior y terciaria. Los estudiantes, que aspiran cada vez más a un número reducido de ocupaciones profesionales, participan en lo que aparentemente es una competencia leal por el empleo. Sin embargo, como demuestra el análisis de grandes conjuntos de datos, los estudiantes no están igualmente preparados para activar al máximo sus cualificaciones y experiencias en el mercado laboral. Las aspiraciones elevadas están muy extendidas, si no son universales, pero el acceso a recursos útiles que permitan progresar sigue estando ligado al origen socioeconómico. Los sistemas de orientación profesional pueden compensar las carencias de conocimientos y recursos que permiten progresar con confianza, y éstas pueden conceptualizarse de forma productiva mediante el análisis de los capitales. Aunque en este contexto la atención se centra sobre todo en lo que esto significa para el acceso a profesiones de alto estatus por parte de jóvenes de origen socioeconómico bajo, no es la historia completa. En una sociedad socialmente móvil, hay que animar y permitir a los jóvenes que exploren la amplitud del mercado laboral y ayudarles en sus escuelas a comprender y progresar hacia las carreras en las que se sientan más seguros de conseguir un empleo satisfactorio. Implícitamente, esto significará actuar tanto para aumentar la comprensión de las profesiones entre los estudiantes de bajo nivel socioeconómico, como iniciativas para garantizar que los estudiantes de alto nivel socioeconómico se sientan capacitados para seguir carreras en campos como los oficios cualificados. En este sentido, la comunidad de orientación puede hacer poco para influir en la calidad de los puestos de trabajo, pero puede garantizar que los estudiantes adquieran una comprensión informada de los mismos a través de intervenciones fiables y oportunas. Las nuevas perspectivas de los datos longitudinales proporcionan referencias útiles en este sentido y el creciente uso de las tecnologías digitales en la orientación ofrece una oportunidad considerable para mejorar la prestación personalizada. Sin embargo, la prestación digital sigue estando muy poco evaluada, lo que constituye una prioridad para futuras investigaciones, al igual que la necesidad de una comprensión más sofisticada de la cantidad y la calidad deseables de las intervenciones de todo tipo. También es necesario un mayor análisis para comprender mejor la interseccionalidad en el desarrollo profesional de los estudiantes, ya que otras características personales, sobre todo el género, la etnia y la orientación sexual, también pueden obstaculizar la progresión profesional.

Conclusiones

Los jóvenes procedentes de entornos socioeconómicos bajos se enfrentan a obstáculos adicionales a la hora de convertir sus cualificaciones y experiencia en un empleo de éxito. Se enfrentan a retos particulares a la hora de acceder a empleos de alto estatus. Las barreras a las que se enfrentan pueden conceptualizarse productivamente en términos de acumulación de capital económico, humano, social y cultural. Los centros escolares pueden contribuir a crear recursos valiosos mediante programas de orientación profesional, pero para tener éxito deben responder activamente a las barreras previsibles relacionadas con el acceso a información fiable y experiencias útiles. PISA muestra la necesidad de intervenciones centradas en la sociedad. La incertidumbre y la confusión sobre la carrera profesional vienen determinadas por el entorno social. Los estudiantes socialmente desfavorecidos también tienen menos probabilidades de participar en la mayoría de las actividades habituales de desarrollo profesional. Los sistemas de orientación equitativos se centrarán más en los estudiantes de bajo nivel socioeconómico y, en última instancia, en proporcionar una oferta personalizada a todos los estudiantes, fomentando y

permitiendo la comprensión y la progresión hacia las carreras que prometen una mayor realización personal. Los datos longitudinales ofrecen nuevas oportunidades de enfoques más científicos y estratégicos para ofrecer una oferta eficaz.

Referencias

- Archer, L. (2015), ““Science capital”: A conceptual, methodological, and empirical argument for extending bourdieusian notions of capital beyond the arts”, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 52/7, pp. 922-948. [20]
- Bourdieu, P. (1986), *The forms of capital*, pp. 241-258. [4]
- Brown, C., T. Hooley and T. Wond (2020), “Building career capital: developing business leaders’ career mobility”, *Career Development International*, Vol. 25/5, pp. 445-459, <https://doi.org/10.1108/CDI-07-2019-0186>. [5]
- Chetty, R. (2022), “Social capital I: measurement and associations with economic mobility”, *Nature*, Vol. 608, pp. 108-121. [7]
- Covacevich, C. et al. (2021), “Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries”, *OECD Education Working Papers*, No. 258, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/cec854f8-en>. [9]
- Diemer, M. (2009), “Pathways to occupational attainment among poor youth of color: The role of sociopolitical development”, *The Counseling Psychologist*, Vol. 39, pp. 6-35. [30]
- Friedman, S. and L. Laurison (2019), *The Class Ceiling: Why it pays to be privileged*, Policy Press. [2]
- Granovetter, M. (1990), *Getting a job: a study of contacts and careers*, Harvard University Press. [16]
- Herdman, P. (2024), *Innovation in career pathways across five countries*, OECD Publishing. [28]
- Jones, S., A. Mann and K. Morris (2016), “The ‘Employer Engagement Cycle’ in Secondary Education: analysing the testimonies of young British adults”, *Journal of Education and Work*, Vol. 29/7, pp. 834-856, <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1074665>. [21]
- Kashefpakdel, E. (2016), “Career education that works: an economic analysis using the British Cohort Study”, Vol. 30/3, pp. 217-234. [18]
- Kemple, J. (2008), *Career Academies: long-term impacts on labour market outcomes, educational attainment, and transitions to adulthood*, MDRC. [29]
- Lee, Y. et al. (2021), “Equity in career development of high school students in South Korea: The role of school career education.”, *Education Sciences*, Vol. 11/1, p. 20, <https://doi.org/10.3390/educsci11010020>. [24]

- LeGallais, T. (2008), *The work experience placements of secondary school students: widening horizons or reproducing social inequality?*, Birmingham City University, https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2014/06/the_work_experience_placements_of_secondary_school_students.pdf. [23]
- Mann, A. (2024), *Teenage career development in England: A Review of PISA 2022 Data*. [13]
- Mann, A. (2021), *Career ready?: How schools can better prepare young people for working life in the era of COVID-19*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/e1503534-en>. [17]
- Mann, A. (2017), "Schools and the twenty-first century labour market: perspectives on structural change", *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 45/2, pp. 208-218, <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1266440>. [8]
- Mann, A., C. Percy and E. Kashefpakdel (2018), *Socialised social capital: the capacity of schools to use careers provision to compensate for social capital deficiencies among teenagers*, Routledge, London. [26]
- New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development (2023), *Career Education Framework in New Brunswick*, <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/FRL/nb-career-education-framework.pdf>. [19]
- OCDE (2024), *Challenging Social Inequality Through Career Guidance: Insights from International Data and Practice*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/619667e2-en>. [1]
- OCDE (2023), "Career talks with guest speakers: A guide to delivering an effective career development activity", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 69, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/93594cb3-en>. [15]
- OCDE (2021), *Experiencing the workplace: the importance and benefits for students*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b679d759-en>. [14]
- OCDE (2020), *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*, <https://www.oecd.org/education/dream-jobs-teenagers-career-aspirations-and-the-future-of-work.htm>. [12]
- OCDE (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>. [3]
- Perry, B. (2016), "Misalignment of Career and Educational Aspirations in Middle School: Differences across Race, Ethnicity, and Socioeconomic Status", *Social Sciences*, Vol. 5/3, <https://doi.org/10.3390/socsci5030035>. [11]
- Renée, L. (2023), *The Long-Term Effects of Career Guidance in High School: Evidence from a randomised experiment*, https://economie.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/54/2023/03/Guidance_LRenee_2023.pdf. [31]
- Resnjanskij, S. (2023), *Mentoring erhöht die Ausbildungsbeteiligung benachteiligter Jugendlicher*, <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2023-12-ZDG-berufseinstieg-wachstumsfaktor.pdf>. [27]

- Skovhus, R. (2016), "A focus on educational choice has social justice consequences – an empirical study informed by Sen's capability approach.", *Journal of the National Institute of Career Education and Counselling*, Vol. 36, pp. 54-60, <https://doi.org/10.20856/jnic>. [25]
- Social Research and Demonstration Corporation (2009), *Future to discover: interim impacts report*, https://srdc.org/wp-content/uploads/2022/07/FTD_IIR_report_ENG.pdf. [32]
- Staff, J. (2010), "Uncertainty in early occupational aspirations: role exploration or aimlessness?", *Social Forces*, Vol. 119, pp. 55-69, <https://doi.org/10.1353/sof.2010.0088>. [10]
- Stanley, J. and A. Mann (2014), *A theoretical framework for understanding employer engagement*, in Mann, A. et al. (eds), *Understanding employer engagement in education*, Routledge, London. [22]
- Tomlinson, M. et al. (2022), "Developing graduate employability for a challenging labour market: the validation of the graduate capital scale", *Journal of Applied Research in Higher Education*, Vol. 14/3, pp. 1193-1209. [6]

5

Superar el déficit de cualificaciones: mejorar las cualificaciones mediante la educación y formación profesionales (EFP) y la colaboración regional

Este capítulo aborda la importancia de las competencias para hacer frente a las desigualdades y garantizar que nadie se quede atrás en un mundo cada vez más interconectado y rápidamente cambiante. Examina los resultados de América Latina en diferentes dimensiones del desarrollo y el uso de las competencias, e identifica los retos clave para la educación y formación profesionales (EFP) y el aprendizaje permanente en la región. Plantea orientaciones políticas clave para disminuir brechas en materia de competencias y analiza los beneficios potenciales de una estrategia regional de competencias para América Latina.

Introducción

Las competencias son la nueva moneda. Las cualificaciones son fundamentales para la capacidad de los países y las personas de prosperar en un mundo cada vez más interconectado y rápidamente cambiante. Los sistemas de cualificación tienen un papel clave que desempeñar para contrarrestar las crecientes desigualdades y la falta de igualdad de oportunidades en los países de la OCDE. La movilidad social depende en gran medida de que se dote a los individuos de las competencias adecuadas en el momento oportuno. Las competencias son fundamentales para que los individuos y los grupos especialmente vulnerables se adapten y tengan éxito en los mercados laborales y en las sociedades. Sin embargo, la mayoría de los países se enfrentan a retos cada vez mayores para ofrecer igualdad de oportunidades a los niños, así como a aquellos que han perdido su empleo debido a la globalización y al cambio tecnológico. El "módulo de oportunidades" de la encuesta "Riesgos que importan 2022" de la OCDE (OECD, 2023^[1]) muestra que "mejorar la igualdad de acceso a la educación" y "la reconversión y la mejora de las competencias" se encuentran entre las cinco medidas políticas para reducir las desigualdades económicas que obtienen la mayor aprobación entre los 27 países encuestados. Abordar las desigualdades sociales exige rediseñar los sistemas de cualificación para que ofrezcan itinerarios coherentes, permeables y atractivos para todos los alumnos, centrándose en particular en aquellos que hasta ahora no han logrado participar de forma significativa en las oportunidades de aprendizaje permanente. Los jóvenes, y los grupos vulnerables, que son los más susceptibles a los cambios en el mercado laboral a medida que cambian los requisitos de competencias debido a las megatendencias y a los choques inesperados, necesitan ser capacitados para crear sus propias trayectorias de aprendizaje permanente. Deben sentarse unas bases sólidas en una etapa temprana de la vida a través del aprendizaje precoz y la educación formal.

Una serie de tendencias mundiales en curso están haciendo que las competencias sean más importantes que nunca para el éxito de las economías y las sociedades. La globalización, la digitalización, el cambio tecnológico y la automatización, así como las guerras comerciales entre los principales actores mundiales y la creciente incertidumbre política están obligando a los países a adoptar un enfoque más estratégico de su desarrollo económico. Los sistemas de competencias de alto rendimiento que desarrollan competencias relevantes para el futuro y ponen esas competencias al servicio de la sociedad, ayudan a construir economías e individuos más resistentes y adaptables, dotándoles de las herramientas fundamentales necesarias para prosperar en nuestro mundo cada vez más complejo. (OECD, 2023^[2])

Impulsar la productividad es de crucial importancia para elevar el nivel de vida de la población, y reforzar el desarrollo y el uso de las competencias será clave para lograrlo. Como demuestra la Encuesta sobre las Capacidades de los Adultos (PIAAC), un mayor nivel de capacidades es un determinante crucial de la prosperidad económica y el bienestar social. Una mejor utilización de las competencias en las empresas se asocia a una mayor productividad y a una menor rotación del personal, y una mayor cualificación de los trabajadores se asocia a unos salarios y una satisfacción laboral más elevados, así como a una mayor participación social.

Sin embargo, dado que es probable que la demanda de capacidades cambie en respuesta a las rápidas innovaciones tecnológicas, las inversiones en capacidades deben ser asequibles y sostenibles, dotando así a los individuos de capacidades que les hagan resistentes a los cambios de la economía y la sociedad. Será fundamental validar y certificar las competencias, reflejando así su relevancia para los individuos, las economías y las sociedades, respondiendo eficazmente a las implicaciones de las megatendencias y los choques inesperados. La mejora de la movilidad social y la reducción de las desigualdades sociales son fundamentales para estos esfuerzos, garantizando que todo el mundo, independientemente de su origen, tenga la oportunidad de desarrollar las capacidades necesarias para el éxito económico y social.

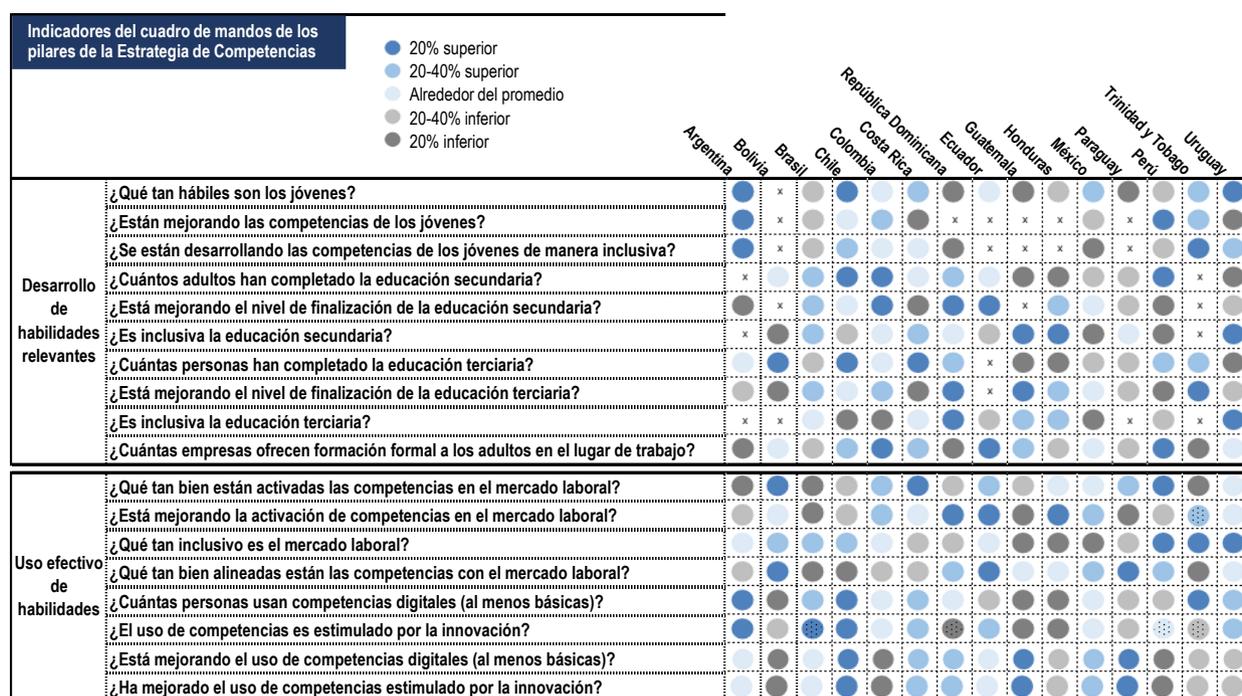
Educación y formación profesionales en América Latina: logros y desafíos

América Latina ha conseguido importantes logros en materia de educación y capacitación en las últimas décadas. Esto ha incluido aumentos sustanciales en el nivel educativo de la población y la expansión de la educación general, de la mano de un notable aumento del acceso a la educación terciaria (incluyendo en algunos países una rápida expansión de los programas terciarios de ciclo corto orientados a la profesión). En los 10 años que van de 2010 a 2020, la tasa global de matriculación en educación terciaria en toda la región aumentó un 13%, pasando del 41% al 54%.

La Figura 5.1 a continuación presenta una síntesis de los resultados comparativos de América Latina en materia de competencias. La figura muestre el rendimiento relativo de los países latinoamericanos en diferentes dimensiones, desde el desarrollo de competencias relevantes para estudiantes y adultos hasta la intensidad del uso de competencias en los lugares de trabajo.

Figura 5.1. El rendimiento de las competencias varía entre los países latinoamericanos

Desempeño relativo de los países latinoamericanos en varios indicadores de competencias



Nota: Estos indicadores resumidos se calculan como media simple de una serie de indicadores subyacentes. Todos los indicadores subyacentes se han normalizado de forma que un valor más alto y estar entre el "20% superior" refleje un mejor rendimiento. La "x" indica que los datos disponibles son insuficientes o inexistentes, y los círculos de puntos indican que faltan datos para al menos un indicador subyacente. Fuente: Adaptado y traducido de OECD, (n.d.[3]), OECD Skills Strategy Framework and Dashboard, <https://www.oecd.org/en/data/insights/data-explainers/2024/05/oecd-skills-strategy-framework-and-dashboard.html>

A pesar de los recientes avances hacia unos sistemas educativos y de capacitación más eficientes y resistentes, América Latina sigue enfrentándose a importantes retos en materia de competencias.

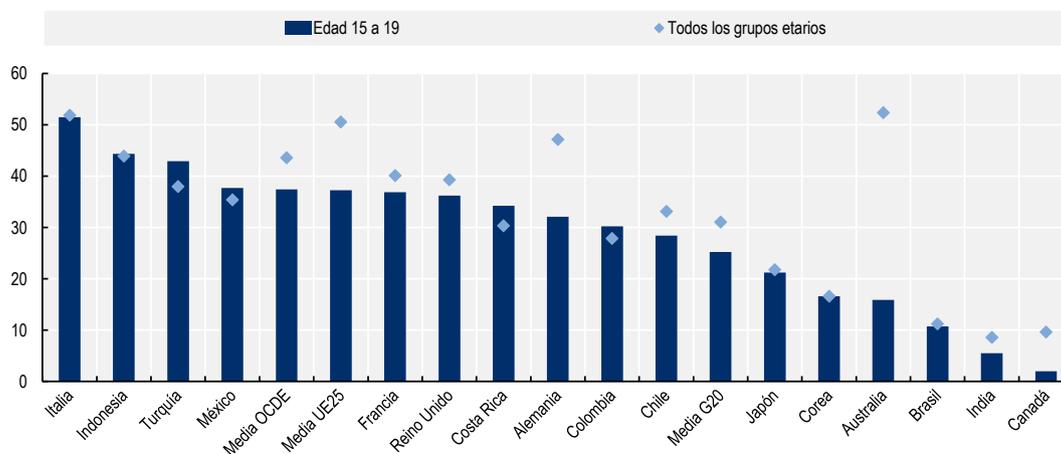
Los resultados regionales del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, véase el capítulo 3) de la OCDE siguen estando muy por debajo de la media de la OCDE. Todos los países latinoamericanos participantes en PISA 2022 se sitúan por debajo del rendimiento medio de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias. La región presenta además porcentajes inferiores a la media de estudiantes de alto rendimiento y porcentajes superiores a la media de estudiantes de bajo rendimiento

(OECD, 2023^[4]). Estas brechas de rendimiento pone de manifiesto los retos a los que se enfrenta la región para alcanzar la paridad con los sistemas educativos más desarrollados y subraya la necesidad de intervenciones específicas para mejorar la calidad y la equidad educativas.

La matriculación en programas de FP de secundaria superior en los países latinoamericanos de la OCDE sigue estando por debajo de la media de la OCDE, véase la Figura 5.2. La proporción de alumnos de enseñanza secundaria superior que cursan programas de formación profesional es de sólo el 11% en Brasil, el 28% en Colombia, el 30% en Costa Rica, el 33% en Chile y el 35% en México (frente a una media de los países de la OCDE del 44%). Por el contrario, algunos de estos países cuentan con un "sistema de EFP superior" relativamente bien desarrollado, es decir, programas terciarios de ciclo corto con orientación profesional en el nivel CINE 5. Por ejemplo, en Chile y Colombia alrededor del 65% de todos los estudiantes de EFP se matriculan en este nivel. Los programas de ese nivel representan el 39% en Chile y el 44% en Colombia de los alumnos que acceden por primera vez a la educación terciaria, frente a sólo el 19% de media en los países de la OCDE (OECD, 2023^[5]).

Figura 5.2. Un porcentaje relativamente bajo de estudiantes de secundaria superior en los países latinoamericanos están matriculados en programas de formación profesional

Proporción de estudiantes de educación secundaria superior inscritos en programas vocacionales, países OCDE y G20



Fuente: Panorama de la Educación 2023 de la OCDE

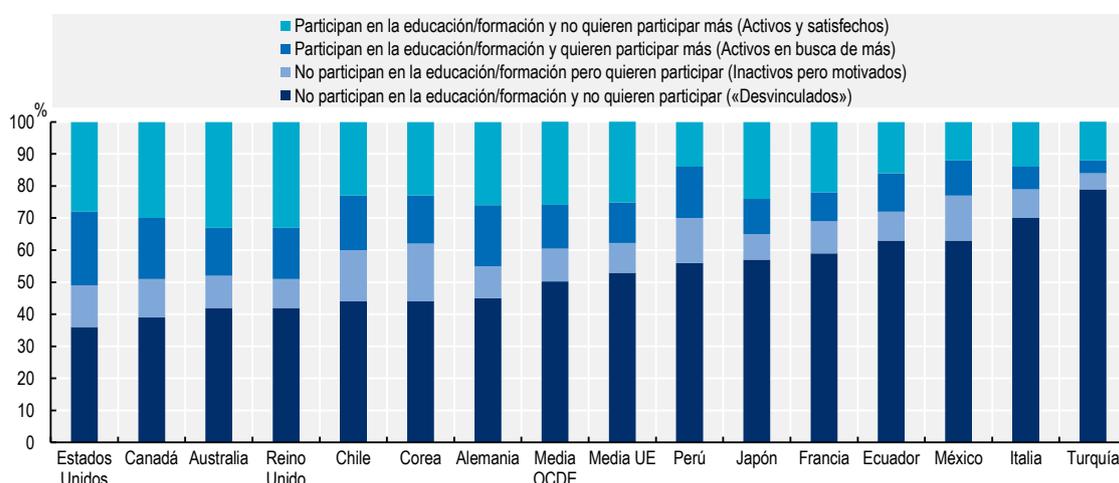
Una elevada proporción de adultos carece de las habilidades digitales básicas de resolución de problemas necesarias para prosperar en un mundo globalizado e interconectado. Los datos de la encuesta de la OCDE sobre las competencias de los adultos (PIAAC , véase el capítulo 2) indican que el 32% de los adultos de México y el 52% de los de Chile son incapaces de resolver problemas en un entorno rico en tecnología a un nivel básico. De hecho, muchos adultos carecen incluso de lo más básico para manejar un dispositivo digital: el porcentaje de adultos sin experiencia informática o que no superan la prueba básica de TIC de PIAAC asciende al 25% en Chile, 33% en Ecuador, 39% en México y 43% en Perú. Esta brecha digital agrava las desigualdades sociales, limitando las oportunidades de movilidad social. Además, muchos adultos carecen de las competencias básicas fundamentales -definidas como la lectura, la escritura y el cálculo- que son esenciales para ser adaptables y resilientes.

Las tasas de participación en el aprendizaje de adultos son sorprendentemente bajas en varios países latinoamericanos, al igual que en muchos otros países de la OCDE. Los datos de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) indican que, en promedio, sólo 2 de cada 5 adultos (40%) participan

en una formación formal o no formal relacionada con el trabajo en el transcurso de los 12 meses anteriores a ser entrevistados en la PIAAC, ver Figura 5.3. Aunque algunos de estos adultos seguirán una formación formal, como programas de EFP o de educación superior, la mayor parte de la formación es no formal (es decir, formación organizada que no conduce a una cualificación del sistema educativo formal). El examen de las tasas de participación entre países muestra una variación considerable, también entre los países de la región latinoamericana: Menos del 30% de los adultos de Perú, México y Ecuador participan en el aprendizaje de adultos, frente al 40% de los adultos de Chile. Los adultos con un bajo nivel educativo y los que tienen empleos informales suelen tener un menor acceso a la formación. Se calcula que alrededor del 50% de los empleos en América Latina son informales, lo que limita el acceso y la aceptación de las oportunidades de aprendizaje permanente para los adultos.

Figura 5.3. Disposición a formarse y participación en el aprendizaje de adultos, por países (países de la OCDE y del G20)

Porcentaje de personas de 26 a 65 años que han completado la educación inicial



Nota: La participación se refiere al aprendizaje formal y no formal de adultos relacionado con el trabajo durante los 12 meses anteriores. Los países están ordenados por la proporción del grupo "desvinculado" en un país determinado. Los países están clasificados en orden ascendente según el porcentaje de personas de 25 a 65 años que han completado la educación inicial y que pertenecen al grupo de "desvinculados".

Fuente: OECD (2019), Survey of Adult Skills (PIAAC) (database 2012, 2015, 2019), <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>.

Reducir las diferencias de cualificación

Megatendencias como la globalización, el progreso tecnológico, el envejecimiento de la población, las migraciones y el cambio climático están ejerciendo presiones sin precedentes sobre los sistemas de cualificaciones a escala mundial. Estas megatendencias están cambiando las cualificaciones demandadas en el mercado laboral y en las sociedades. Adaptarse a estos cambios es esencial para garantizar la movilidad social y reducir las desigualdades. Para prosperar en una economía global digital e interconectada, las generaciones jóvenes necesitan adquirir nuevas competencias, y las generaciones mayores necesitan actualizar y/o recualificar sus competencias. Esto implica identificar las necesidades cambiantes de competencias de los distintos grupos en unas sociedades en rápida evolución, y crear una educación y una formación que respondan a estas necesidades cambiantes.

Reforzar la educación y formación profesionales

Se ha comprobado que la EFP suaviza las transiciones de la escuela al trabajo, ya que los adultos jóvenes con un título de EFP de segundo ciclo tienen tasas de empleo cercanas a las de los adultos jóvenes con un título terciario en muchos países (OECD, 2020^[6]). - El aprendizaje basado en el trabajo (ABT) - desempeña un papel clave a este respecto. Los datos de los países europeos muestran que los adultos jóvenes con una cualificación de EFP tienen tasas de empleo más altas cuando han tenido experiencia laboral durante sus estudios (OECD, 2020^[7]).

La EFP puede servir a un grupo diverso de aprendices jóvenes y adultos, incluidos tanto los que aspiran a seguir aprendiendo, como los que están menos orientados académicamente o que les desanima aprender en un entorno de aula tradicional. Se ha constatado que la EFP contribuye a implicar a los estudiantes en el sistema educativo, y diversos estudios han hallado una asociación negativa entre la EFP y el abandono de la educación secundaria (OECD, 2020^[6]). Puede constituir una alternativa interesante a la educación general para los estudiantes y, por lo tanto, puede contribuir a reducir las tasas de abandono y a reincorporar al sistema educativo a los jóvenes que abandonan prematuramente los estudios. Para apoyar a los jóvenes estudiantes más vulnerables, varios países han puesto en marcha medidas de apoyo específicas y/o programas específicos, como - programas de pre-aprendices - y/o programas de aprendices más cortos que proporcionan apoyo y orientación adicionales (OECD, 2023^[8]).

A pesar de los numerosos beneficios de la EFP, en muchos países ésta lucha contra una imagen negativa y a veces es considerada una opción de último recurso. Unos sólidos servicios de orientación profesional que sensibilicen a los estudiantes y a sus padres sobre la EFP y sus resultados en el mercado laboral pueden contribuir a cambiar la percepción en torno a la EFP. Además, se debería informar a los estudiantes sobre las oportunidades de progresar en la educación superior y de seguir aprendiendo después de la EFP secundaria superior. En este sentido, la EFP nunca debe ser una vía sin salida, y los estudiantes de EFP deben disponer de vías eficaces para acceder a programas de nivel superior. En los países de la OCDE, por término medio, alrededor de dos tercios de los estudiantes matriculados en EFP secundaria superior reciben una educación que teóricamente les brinda la oportunidad de acceder directamente a un nivel de educación superior, a menudo terciaria de ciclo corto pero también de grado bachiller o equivalente (OECD, 2022^[9]). En algunos países, los estudiantes de EFP deben pasar por un programa puente que les prepara para estudios posteriores. Algunos estudiantes de EFP pueden necesitar cursos adicionales u otro tipo de apoyo para tener éxito en la educación superior. Dichos programas puente, cursos adicionales y medidas de apoyo pueden contribuir a mejorar los resultados en la enseñanza superior, ya que hoy en día las tasas de finalización de los programas de licenciatura son significativamente más bajas para los estudiantes de EFP que para los de educación general en varios países de la OCDE (OECD, 2022^[9]).

Ofrecer más y mejores oportunidades para el aprendizaje de adultos

Como ya se ha señalado, una alta proporción de los adultos de los países latinoamericanos y de los países de la OCDE en general no participan en actividades de formación. Los datos de PIAAC muestran que muchos adultos que no participan en la formación afirman que no había ninguna formación en la que desearan participar. En el conjunto de los países de la OCDE, estos adultos denominados "desvinculados" componen una de cada dos personas de 25 a 65- años. (OECD, 2021^[10]). Esta cifra asciende al 63% de los adultos en México y Ecuador, véase la Figura 5.3. Estos adultos podrían estar enfrentándose a dificultades para identificar una formación que sea relevante para sus necesidades o podrían enfrentarse a barreras tan altas que perciben la formación como algo inalcanzable para ellos. Pero, sobre todo, podría tratarse de adultos que no ven la necesidad de formarse y simplemente no están interesados en participar. Es el caso, por ejemplo, de los adultos poco cualificados que actualmente tienen un empleo, perciben unos ingresos modestos pero estables y no acaban de comprender los riesgos y los cambios que el cambio tecnológico podrían suponer para sus puestos de trabajo.

Promover la equidad y la inclusión en las oportunidades de aprendizaje implica aumentar la participación en la mejora de las cualificaciones y la recalificación profesional entre, por ejemplo, los grupos desfavorecidos, perfeccionando el tipo de formación ofrecida para que satisfaga las necesidades de aprendizaje y los objetivos de cada individuo.

Hay muchos otros factores que impiden la participación de los adultos, como las limitaciones financieras y de tiempo (relacionadas con el trabajo o las obligaciones familiares), la insuficiencia de requisitos previos para la participación y la falta de interés por la formación que se ofrece. Los estudios demuestran que la participación suele ser mayor entre las personas que se enfrentan a pocas barreras para participar y obtienen grandes beneficios individuales. Sin embargo, el reto clave es llegar a los grupos que más se beneficiarían del acceso a oportunidades de aprendizaje de alta calidad y cuya participación produciría mayores rendimientos sociales. Para el grupo de adultos desvinculados del aprendizaje, la divulgación es esencial.

La información sobre la calidad de los programas y los proveedores de formación es esencial para que las personas y los empleadores tomen decisiones informadas sobre el aprendizaje de adultos (OECD, 2019^[11]). Dado que algunas actividades de formación no siempre conducen al resultado deseado o pueden no ser percibidas como útiles por los participantes, el seguimiento y la evaluación de los programas de formación son esenciales. Además, la garantía de calidad también se considera una herramienta clave para generar confianza en el sistema de formación de adultos, especialmente en la formación no formal y sobre todo entre los adultos con baja cualificación. La concesión de una etiqueta de garantía de calidad también puede actuar como un marcador de prestigio y credibilidad para los proveedores.

Creación de sistemas de competencias receptivos mediante el compromiso de los empleadores

En el contexto de las cambiantes necesidades de competencias provocadas por megatendencias como el cambio tecnológico, los cambios demográficos y la globalización, es esencial disponer de información de alta calidad sobre la oferta y la demanda de competencias para garantizar que las oportunidades de aprendizaje se ajustan a las necesidades existentes. Para obtener esta información de alta calidad, los países adoptan diferentes enfoques para desarrollar información cualitativa y cuantitativa sobre las necesidades de competencias. Los análisis cuantitativos basados en estadísticas oficiales o en big data pueden alimentar complejos modelos estadísticos que evalúan el equilibrio entre la oferta y la demanda de competencias. A menudo se complementan con información cualitativa, como encuestas a los empleadores y escenarios de prospectiva. La participación de las partes interesadas, especialmente a través del diálogo social, es clave para garantizar que los ejercicios de evaluación y previsión de las competencias proporcionen información en un formato y a un nivel que sean coherentes con los objetivos de la política pública, y que puedan informar y motivar la acción política.

La implicación de todas las partes relevantes y los mecanismos que ayudan a alcanzar consensos son fundamentales para garantizar que se ponen en marcha las políticas necesarias a los desequilibrios en materia de competencias. Diversos mecanismos han demostrado su eficacia para ayudar a alcanzar consensos, entre ellos, la realización de consultas informales y ad hoc, la creación de organismos independientes como los grupos consultivos nacionales sobre competencias, y la elaboración de mandatos formales que fomenten el diálogo entre las partes interesadas. Los organismos sectoriales ofrecen las oportunidades más favorables para la participación tanto de los empresarios como de los sindicatos en la formulación y aplicación de las políticas de EFP y de competencias.

Los sistemas de EFP sólidos, que se basan en el compromiso de los interlocutores sociales, aportan beneficios a los empresarios al aumentar la reserva de mano de obra cualificada, y benefician a los estudiantes al facilitar su transición a un empleo cualificado. El compromiso de los interlocutores sociales en el diseño de los programas y las políticas de EFP suele producirse a través de las asociaciones

patronales y los sindicatos, que representan los intereses de grupos de empresarios y trabajadores. Los interlocutores sociales participan en la EFP a diferentes niveles. Pueden formar parte de los órganos que asesoran a los gobiernos nacionales y regionales, colaborar con los proveedores locales de EFP y realizar aportaciones a los programas de EFP correspondientes a sus sectores. Independientemente de la organización institucional exacta, unos acuerdos eficaces deberían permitir a los interlocutores sociales aportar su contribución a la EFP de forma regular, oportuna y en todos los ámbitos pertinentes. (OECD, 2023^[8])

En muchos países de la OCDE, los centros de formación comparten la responsabilidad de impartir la EFP con las empresas, es decir, una parte de la formación se imparte en las escuelas y otra parte en las empresas. La oferta de formación a los estudiantes por parte de las empresas, es decir, el ABT, representa su mayor contribución a la EFP. El ABT se refiere al aprendizaje a través de la participación y/o la observación del trabajo bajo la supervisión de una empresa. La intensidad del ABT difiere según los programas de EFP. En algunos programas de EFP, un componente obligatorio de ABT representa un elemento fundamental de la experiencia de aprendizaje. Otros programas de EFP dependen más de los centros educacionales, y el ABT es un elemento opcional o menor. En los programas con periodos más largos de ABT, los estudiantes suelen contribuir al trabajo productivo, mientras que la cantidad de trabajo productivo realizado por los alumnos en programas más cortos de ABT es limitada (OECD, 2023^[8]). Los datos de la OCDE muestran que en Chile sólo el 11% de los alumnos de EFP de segundo ciclo están en programas con un componente sustancial de ABT (OECD, 2023^[5]). En Colombia, todos los programas de EFP de secundaria superior tienen algo de ABT, pero éste sólo es opcional (OECD, 2023^[5]).

Cuando los empleadores son reacios o incapaces de ofrecer plazas de formación profesional continua, el gobierno y los interlocutores sociales pueden querer promoverla mediante una serie de incentivos. Estos incentivos incluyen incentivos financieros como recompensar a los empleadores que forman con financiación adicional o haciendo pagar a los empleadores que no forman. La capacidad de los empleadores para formar también puede apoyarse con medidas distintas de las financieras. Impartir formación requiere esfuerzos adicionales por parte del empleador, como realizar tareas administrativas, organizar la formación in situ, nombrar y a menudo formar a los empleados responsables de los estudiantes. Es posible que algunos empleadores no se sientan capaces de formar a los estudiantes por carecer de capacidad de formación. La capacidad de formación depende de la calidad de los formadores, de los métodos de formación y de los equipos de formación. Éste suele estar menos desarrollada en las pequeñas empresas que no disponen de dispositivos de formación específicos, lo que dificulta su capacidad para ofrecer formación a los estudiantes. Por lo tanto, las pequeñas empresas pueden beneficiarse especialmente de las medidas diseñadas para mejorar la capacidad de formación, como la formación de formadores, la asistencia en el trabajo administrativo y el reparto de la responsabilidad de la formación. Cuando los centros de EFP desempeñan un papel activo a la hora de llegar a los empleadores, pueden necesitar apoyo para desarrollar sus vínculos con éstos últimos y su capacidad para fomentar la EFP. En ocasiones, este apoyo puede proceder de organismos organizados, y a menudo también será útil que los centros de formación encuentren medios para compartir sus experiencias. (OECD, 2023^[8])

Hacia una estrategia regional de competencias para América Latina

Un enfoque estratégico y global de las políticas de competencias - formalizado en una estrategia regional de competencias - podría ayudar a construir sistemas de competencias resistentes y adaptables. Una estrategia regional de competencias de este tipo puede ayudar a la región latinoamericana a construir una comprensión compartida de sus retos en materia de competencias y a identificar las prioridades políticas y las oportunidades de cooperación regional que pueden ayudar a la región a prosperar en respuesta a las cambiantes condiciones económicas, sociales y medioambientales. Este enfoque es crucial para abordar las desigualdades sociales y mejorar la movilidad social.

Una estrategia regional de competencias puede aportar una serie de contribuciones importantes a América Latina, entre ellas

- **Proporcionar análisis de alta calidad** para identificar oportunidades, prioridades políticas y áreas con mayor potencial para mejorar los resultados de las competencias.
- **Proporcionar oportunidades regionales de aprendizaje entre iguales para** ayudar a los países a compartir sus experiencias entre sí con el fin de ampliar y profundizar la comprensión de las políticas que funcionan.
- **Identificación de buenas prácticas internacionales** para apoyar la elaboración de políticas basadas en evidencia.
- **Reforzar el compromiso de las partes interesadas** para sensibilizar a los actores clave y generar apoyo para la implementación de las reformas políticas.
- **Formular recomendaciones** para mejorar los resultados en materia de competencias, así como reforzar la cooperación regional con vistas a garantizar que las políticas de competencias sean coherentes y se refuercen mutuamente, y promuevan la equidad en las oportunidades de educación y formación.
- **Aumentar la concienciación** para generar apoyo a las medidas de aplicación de las reformas políticas.

Conclusión

Las competencias son esenciales para hacer frente a las desigualdades y garantizar que nadie se quede atrás en un mundo cada vez más interconectado y rápidamente cambiante. Las competencias son fundamentales para que las personas y los grupos especialmente vulnerables se adapten y tengan éxito en los mercados laborales y las sociedades, y la movilidad social depende en gran medida de que se dote a las personas de las competencias adecuadas en el momento oportuno.

América Latina ha conseguido grandes logros en materia de educación y formación en las últimas décadas, en particular gracias a la mejora de las tasas de matriculación en la enseñanza. Sin embargo, siguen existiendo retos para el desarrollo y la utilización eficaces de las competencias. Aunque la EFP contribuye a facilitar la transición de la escuela al trabajo, especialmente cuando implica un aprendizaje sustancial basado en el trabajo, la matriculación en programas de EFP de secundaria superior en los países latinoamericanos de la OCDE sigue estando por debajo de la media de la OCDE. Del mismo modo, a pesar de la evidente necesidad de los individuos de actualizar y recualificar sus competencias en tiempos de necesidades cambiantes de cualificación, las tasas de participación en el aprendizaje de adultos son sorprendentemente bajas en varios países latinoamericanos. Además, unas competencias básicas sólidas son elementos fundamentales para el aprendizaje permanente, pero una gran parte de los adultos de los países latinoamericanos que participaron en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos de la OCDE son incapaces de resolver problemas en un entorno rico en tecnología a un nivel básico. De hecho, muchos adultos carecen incluso de lo más básico para manejar un dispositivo digital.

Para disminuir la brecha de cualificaciones será necesario identificar las necesidades cambiantes de competencias de los distintos grupos en unas sociedades que evolucionan rápidamente, y crear una educación y una formación que respondan a las necesidades cambiantes de cualificación. En particular, es necesario realizar esfuerzos para reforzar la EFP en los países latinoamericanos con el fin de convertirla en una opción atractiva para los diferentes tipos de estudiantes, incluidos aquellos que corren el riesgo de abandonar el sistema educativo. Del mismo modo, se debe animar y apoyar a los adultos para que se comprometan con el aprendizaje continuo, y esto implica eliminar las barreras a la acceso y participación, especialmente para los grupos desfavorecidos. La orientación profesional es clave para informar a jóvenes y adultos de la importancia de la EFP y del aprendizaje de adultos, así como de las

posibilidades disponibles y de los mecanismos de apoyo. Las inversiones en el acceso a la formación deben ir acompañadas de esfuerzos para mejorar la calidad de la formación y alinearla con las necesidades de los mercados laborales y de la sociedad. Por lo tanto, es crucial hacer uso de pruebas sólidas sobre las necesidades de cualificación a la hora de diseñar programas y políticas de formación. Los interlocutores sociales deberían desempeñar un papel clave a este respecto, a través de su participación en órganos consultivos o asesores, y mediante la impartición de formación basada en el trabajo.

Avanzar hacia un sistema de competencias preparado para el futuro requerirá un enfoque estratégico y global de las políticas de competencias. Una estrategia regional de competencias para América Latina puede ayudar a construir una comprensión compartida de los retos de la región en materia de competencias y a identificar las prioridades políticas y las oportunidades de cooperación regional, lo que en última instancia contribuirá a unos sistemas de competencias resistentes y adaptables en la región.

Referencias

- OECD (2023), *Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/28551a79-en>. [8]
- OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>. [5]
- OECD (2023), *Main Findings from the 2022 OECD Risks that Matter Survey*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/70aea928-en>. [1]
- OECD (2023), *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>. [2]
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. [4]
- OECD (2022), *Pathways to Professions: Understanding higher vocational and professional tertiary education systems*, <https://doi.org/10.1787/a81152f4-en>. [9]
- OECD (2021), *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>. [10]
- OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>. [7]
- OECD (2020), *OECD Employment Outlook 2020: Worker Security and the COVID-19 Crisis*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1686c758-en>. [6]
- OECD (2019), *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>. [11]
- OECD (n.d.), *OECD Skills Strategy Framework and Dashboard*, <https://www.oecd.org/en/data/insights/data-explainers/2024/05/oecd-skills-strategy-framework-and-dashboard.html> (accessed on 9 October 2024). [3]

Movilidad social y desigualdad en América Latina y el Caribe

Perspectivas desde la educación y las competencias

América Latina y el Caribe (ALC) enfrentan profundos desafíos relacionados con la movilidad social y la desigualdad, impulsados en gran medida por brechas persistentes en educación y competencias. Si bien la región ha avanzado en la expansión del acceso a la educación primaria, sigue siendo una de las más desiguales del mundo. La educación es fundamental para la inclusión social, pero las brechas persistentes en la calidad agravan la desigualdad y limitan la movilidad ascendente. Los datos de PISA 2022 muestran un rendimiento significativamente bajo: aproximadamente tres de cada cuatro jóvenes de 15 años en ALC no alcanzan el nivel mínimo de competencia en matemáticas (Nivel 2). De manera crucial, incluso los estudiantes socioeconómicamente aventajados de ALC obtienen puntajes inferiores a los de estudiantes desfavorecidos de la OCDE, lo que evidencia una insuficiente calidad del sistema. Los datos de PIAAC confirman además deficiencias generalizadas de competencias entre los adultos, lo que con frecuencia conduce a empleos de baja calidad en el sector informal y limita la movilidad social. Para promover un crecimiento inclusivo, los responsables de políticas deben abordar los bajos niveles de logro educativo en los niveles secundario y terciario. Es esencial aumentar e invertir de manera estratégica en una educación de alta calidad y equitativa. Asimismo, fortalecer la Formación Profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida es clave para cerrar las brechas de competencias y construir una fuerza laboral adaptable.



IMPRESA ISBN 978-92-64-85969-2
PDF ISBN 978-92-64-99711-0



9 789264 859692