DIRECTRICES METODOLÓGICAS
PARA EL ANÁLISIS DEL SECTOR EDUCATIVO



VOLUMEN 2

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
International Institute for Educational Planning
Pôle de Dakar
THE WORLD BANK
unicef
GLOBAL PARTNERSHIP for EDUCATION
quality education for all children

Diseño: by Reg' - www.designbyreg.dphoto.com

ISBN: 978-92-806-4717-4
Septiembre de 2014

Nota bene

Las ideas y opiniones expresadas en este documento son las de los autores, y no reflejan necesariamente las opiniones de la UNESCO, el UNICEF, el Banco Mundial o la Alianza Mundial para la Educación. Las denominaciones usadas en esta publicación y la presentación de datos no implican que la UNESCO, el UNICEF, el Banco Mundial ni la Alianza Mundial para la Educación hayan adoptado alguna posición en especial en relación con el estatus legal de los países, territorios, ciudades o zonas, ni sus órganos rectores o sus fronteras o límites.

DIRECTRICES METODOLÓGICAS
PARA EL ANÁLISIS DEL SECTOR EDUCATIVO
ANÁLISIS ESPECÍFICOS DE SUBSECTORES

VOLUMEN 2

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
International Institute for Educational Planning
Pôle de Dakar
THE WORLD BANK
unicef

Con el apoyo financiero de:

GLOBAL PARTNERSHIP for EDUCATION
quality education for all children

CAPÍTULO 7
DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA 15

Introducción y marco conceptual 19
SECCIÓN 1: EL NIVEL MACRO **26**
1.1 Perspectiva general sobre el contexto nacional 26
1.2 Dispositivos políticos e institucionales 27
1.3 Costos y financiación del DPI 30
SECCIÓN 2: EL NIVEL MESO: MAPEO DE LOS SERVICIOS DE DPI **38**
2.1 Identificación de programas de DPI 38
2.2 Descripción de las características de los programas de DPI 41
2.3 Consolidación de la información 43
SECCIÓN 3: EL NIVEL MICRO: LOS NIÑOS Y SUS FAMILIAS **44**
3.1 Perfil de los niños y de sus familias 44
3.2 Acceso y uso de los servicios de DPI 47
SECCIÓN 4: DISPARIDADES EN EL ACCESO Y EL USO DE LOS SERVICIOS DE DPI: OFERTA Y DEMANDA **50**
4.1 Identificación de disparidades 50
4.2 Análisis de disparidades: Las causas subyacentes de las tasas bajas de acceso y uso 52
SECCIÓN 5: CALIDAD Y EFICIENCIA DE LOS SERVICIOS DE DPI **54**
5.1 Calidad de los servicios de DPI 54
5.2 Eficiencia de los servicios de DPI 56

CAPÍTULO 8
EDUCACIÓN SUPERIOR 69

Introducción 73
SECCIÓN 1: PERSPECTIVA SOBRE LAS TENDENCIAS RECIENTES Y SITUACIÓN ACTUAL **74**
1.1 Desarrollo histórico de la educación superior 74
1.2 Descripción de las instituciones y áreas temáticas 76
1.3 La situación actual 78
SECCIÓN 2: ORGANIZACIÓN E IMPARTICIÓN, EFICIENCIA INTERNA Y EQUIDAD **83**
2.1 Modalidades operativas y características de las diferentes instituciones y carreras 83
2.2 Gobernanza 93
2.3 Eficiencia interna de las instituciones y carreras 94
2.4 Equidad en el acceso a la educación superior 98
SECCIÓN 3: COSTO Y FINANCIACIÓN **102**
3.1 Presupuestos institucionales 102
3.2 Financiación de la educación superior de los estudiantes y gasto social 105
3.3 Estructura de costos unitarios y costo de un graduado por institución/carrera 109
3.4 Equidad en la distribución de recursos 111
SECCIÓN 4: RESULTADOS, DESEMPEÑO Y CALIDAD **112**
4.1 Investigación y producción científica 113
4.2 Eficiencia externa 114
4.3 Control de calidad 118

CAPÍTULO 9
EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN NO FORMALES 123

Introducción 126
SECCIÓN 1: DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL 129
1.1 Definiciones nacionales e internacionales de educación formal, no formal e informal 129
1.2 Oferta y estructura de la ENF 131
1.3 Programas y actividades 134
SECCIÓN 2: NECESIDADES Y PARTICIPACIÓN 139
2.1 Estimación de la demanda potencial de educación no formal 139
2.2 Matriculación, trayectorias de aprendizaje y eficiencia interna 143
2.3 Dotación de personal/Supervisión 146
SECCIÓN 3: COSTO Y FINANCIACIÓN 151
3.1 Financiación de la ENF: Situación y perspectivas 151
3.2 Gastos por beneficiario/programa 153
SECCIÓN 4: RESULTADOS E INDICADORES DE CALIDAD Y DE RELEVANCIA 155
4.1 Evaluación de los resultados del aprendizaje 155
4.2 Impacto de la ENF en el comportamiento y las prácticas sociales 160
4.3 La inserción social y económica 162

CAPÍTULO 10
EDUCACIÓN Y FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL (EFTP) 165

Introducción 168
SECCIÓN 1: PRESENTACIÓN GENERAL DE LA EFTP 170
1.1 ¿Qué es la EFTP? 170
1.2 Diferentes sistemas de proveedores y estructuras de la EFTP 171
1.3 Estado de los datos para los sistemas de EFTP 177
SECCIÓN 2: DESEMPEÑO DE LA EFTP 179
2.1 Acceso 179
2.2 Equidad 188
2.3 Eficiencia externa 195
SECCIÓN 3: COSTOS Y FINANCIACIÓN 204
3.1 Introducción 204
3.2 Análisis del gasto público en la EFTP 207
3.3 Análisis de otras fuentes de financiación 211
3.4 Estructura del gasto de la EFTP 212
3.5 Gastos y costos unitarios 214
SECCIÓN 4: EFICIENCIA INTERNA Y CALIDAD 219
4.1 Análisis de la eficiencia interna 219
4.2 Análisis de la calidad de la formación 223

ANEXOS 235

ANEXOS DEL CAPÍTULO 7 **236**
Anexo 7.1: Descripción de indicadores clave 236
Anexo 7.2: Instrumentos para evaluar la calidad de los servicios de DPI 244
Anexo 7.3: Eficiencia externa de las actividades de DPI en la salud, la nutrición e la higiene 246
Anexo 7.4: Índice Holístico de Desarrollo de la Primera Infancia (HECDI) 248
Anexo 7.5: Principales pruebas de evaluación de DPI 251

ANEXOS DEL CAPÍTULO 8 **252**
Anexo 8.1: Guía de entrevistas semiestructuradas: Gestión (administrativa y científica) 252
Anexo 8.2: Guía de entrevistas semiestructuradas: Políticas de personal 254
Anexo 8.3: Guía de entrevistas semiestructuradas: Control de calidad 255
Anexo 8.4: Costos anuales de inversión 256
Anexo 8.5: Conteo doble o múltiple de matriculaciones en educación superior 257
Anexo 8.6: Otras tablas modelo para documentar las tendencias y la situación de la educación superior 258

ANEXOS DEL CAPÍTULO 9 **260**
Anexo 9.1: Programa de Evaluación y de Monitoreo de la Alfabetización (LAMP): un pilar de la iniciativa LIFE 260
Anexo 9.2: Cuestionarios modelo/Guías de entrevistas para la evaluación de los programas de ENF 262
Anexo 9.3: La importancia variable de la educación no formal según cada país 267
Anexo 9.4: Contenidos posibles para encuestas sobre los instructores de ENF realizadas en una muestra de operadores de diferentes programas 268
Anexo 9.5: Contenidos posibles para un módulo de encuesta sobre cuestiones pedagógicas y de monitoreo 269
Anexo 9.6: Contenidos posibles para un módulo de encuesta sobre la administración de la ENF 270
Anexo 9.7: Resultados comparados sociales y educativos de los programas de educación formal y no formal en el contexto africano 271
Anexo 9.8: Consideraciones sobre el análisis de resultados y los indicadores de calidad y de relevancia 273
Anexo 9.9: Evaluación de la alfabetización mediante encuestas de hogares 275

ANEXOS DEL CAPÍTULO 10 **277**
Anexo 10.1: Sinopsis de iniciativas de desarrollo de diferentes habilidades y de esquemas de promoción del empleo en Kenya 277
Anexo 10.2: Ejemplo de un cuestionario utilizado para realizar una encuesta de referencia de instituciones de EFTP en Camerún 280
Anexo 10.3: Ejemplo de cuestionario para la evaluación de costos y gastos de una institución de EFTP 295
Anexo 10.4: Ejemplo de una metodología para calcular el costo de formación de un alumno durante un período específico, para cada tipo de formación 297

BIBLIOGRAFÍA DE VOLÚMENES 1 Y 2 **302**

LISTA DE EJEMPLOS

EJEMPLO 7.1 **29**
(Contexto de DPI): Aspectos institucionales de coordinación intersectorial de DPI en Liberia

EJEMPLO 7.2 **36**
Estimación del costo global real de un programa de DPI sobre la base de una muestra de centros de DPI, país ficticio

EJEMPLO 7.3 **39**
(Identificación de programas de DPI): Cobertura de servicios de DPI, por sector y grupo de beneficiarios, Tanzania, 2012

EJEMPLO 7.4 **42**
Consolidación de información clave para un programa de educación preescolar, basado en el enfoque SABER-DPI, país ficticio

EJEMPLO 7.5 **46**
Prácticas parentales, Mauritania, 2010

EJEMPLO 7.6 **48**
(Uso de los servicios de DPI): Acceso a la atención y educación de la primera infancia (AEPI), Tanzania y países seleccionados de África Oriental, 2012

EJEMPLO 7.7 **51**
(Disparidades en el acceso al DPI): Disparidades en la participación en el programa de DPI, Sierra Leona, 2010

EJEMPLO 7.8 **53**
(Factores de oferta y demanda que afectan la asistencia a DPI): Motivos para no inscribir a los niños en educación preescolar, Uzbekistán, 2009

EJEMPLO 7.9 **60**
Participación en un programa de DPI y desarrollo del niño, Sierra Leona, 2010

EJEMPLO 7.10 **61**
Modelización econométrica del efecto de la participación en un programa de aprendizaje temprano/DPI, Sierra Leona, 2010

EJEMPLO 7.11 **64**
(Efecto del DPI en la educación primaria): Factores que afectan los resultados escolares de EGRA, Gambia, 2010

EJEMPLO 8.1 **75**
Fases de desarrollo y reforma de la educación superior en Argelia

EJEMPLO 8.2 **77**
(Análisis de la cobertura de la ES por área temática): Matriculación en educación superior por área temática/facultad, Swazilandia, 2000/01-2007/08

EJEMPLO 8.3 **78**
(Análisis de la cobertura de la ES): Matriculación en educación superior, Malawi, 2003-08 y África Subsahariana

EJEMPLO 8.4 **80**
Acceso a carreras universitarias, por área de especialización de la escuela secundaria, Malawi, 2008

EJEMPLO 8.5 **84**
(Infraestructura y equipamiento de ES): Instalaciones físicas de ES, Swazilandia, 2005

EJEMPLO 8.6 **86**
(Proporción estudiantes-personal en la ES): Tasa de supervisión universitaria, por facultad, Malawi, 2008

EJEMPLO 8.7 **90**
(Personal de ES: Calidad): Perfiles del personal académico, Malawi, 2008

EJEMPLO 8.8 **94**
Análisis de las trayectorias de escolaridad de estudiantes de pregrado en economía, país ficticio

EJEMPLO 8.9 **96**
(Eficiencia interna en ES: Coeficiente de eficiencia interna): Cálculo del coeficiente de eficiencia interna para estudiantes de pregrado en economía, país ficticio

EJEMPLO 8.10 **97**
(Eficiencia interna en ES: El costo de producir un graduado): Costo-eficacia de la ES, por facultad, país ficticio

EJEMPLO 8.11 **99**
(Equidad en la ES: Género): Equidad de género en la matriculación en ES, Swazilandia, 1992-2007

EJEMPLO 8.12 **100**
Origen social de los estudiantes de ES, por ocupación de los padres, República Centroafricana (RCA), 2003

EJEMPLO 8.13 **101**
Origen social de los estudiantes de ES, por sector de empleo de los padres, país ficticio

EJEMPLO 8.14 **103**
(Análisis de presupuestos de IES): Estimación de ingresos y gastos universitarios, Malawi, 2003/04-2006/07

EJEMPLO 8.15 **106**
Distribución de los gastos sociales universitarios, por facultad, país ficticio

EJEMPLO 8.16 **108**
(Financiación de la ES: Préstamos para estudiantes): Financiación de estudios universitarios a través de préstamos para estudiantes, Tanzania, 2010

EJEMPLO 8.17 **109**
(Costos unitarios de la ES): Costos unitarios de la ES, por universidad y facultad, Malawi, 2003/04-2006/07

EJEMPLO 8.18 **116**
(Eficiencia externa de la ES): Resultados de un estudio de seguimiento de graduados, Malawi, 2008

EJEMPLO 9.1 **132**
(Mapeo de la ENF): Mapa del subsector de la educación no formal, Marruecos, 2007

EJEMPLO 9.2 **133**
(Organización de la ENF): El enfoque de delegación de responsabilidades, Burkina Faso, 2010

EJEMPLO 9.3 **135**
(Programas de ENF): Centros permanentes de alfabetización funcional y formación técnica específica, Burkina Faso, 2010

EJEMPLO 9.4 **140**
(Demanda para la ENF - Estimación de la población analfabeta): Estimaciones de la población analfabeta según diferentes encuestas, Santo Tomé y Príncipe, 2001-10

EJEMPLO 9.5 **141**
(Demanda para la ENF - Características de la población analfabeta): Análisis de la población analfabeta, Madagascar, 2005

EJEMPLO 9.6 **144**
(Participación en la ENF): Estadísticas de educandos en alfabetización, por género, Burkina Faso, 1995- 2008

EJEMPLO 9.7 **147**
(Análisis del personal de formación de la ENF): Características del personal de ENF, Mongolia, 2008

EJEMPLO 9.8 **150**
(Supervisión de programas de ENF): Supervisión y apoyo de los agentes comunitarios a centros de ENF, Uganda, 2001

EJEMPLO 9.9 **154**
(Costos unitarios de la ENF): Estructura de los costos y costos unitarios estimados por educando de centro de alfabetización, Senegal, 2010/11

EJEMPLO 9.10 **157**
(Desempeño de la ENF: Resultados del aprendizaje): Desempeño de educandos de ENF en evaluaciones estándares, Uganda

EJEMPLO 9.11 **159**
(Desempeño de la ENF): La sostenibilidad de la alfabetización, República Centroafricana, 2000

EJEMPLO 9.12 **161**
(Desempeño de la ENF. Impacto en el comportamiento): El impacto de la educación no formal en el comportamiento, Uganda, 1999

EJEMPLO 9.13 **163**
(Desempeño de la ENF: Resultados del empleo): Resultados del empleo de ex participantes del programa de ENF, Senegal, 2001

EJEMPLO 10.1 **175**
(Representación de trayectorias): Trayectorias del sistema educativo y de formación, Uganda, 2010

EJEMPLO 10.2 **180**
(Matriculación en diferentes sistemas de proveedores de EFTP): Matriculación y admisión anual, país ficticio, 2007-11

EJEMPLO 10.3 **181**
(Matriculación por área de estudio): Matriculación en diferentes instituciones técnicas por área de estudio, Tanzania, 2006/7 y 2009/10

EJEMPLO 10.4 **185**
(Comparación de matriculación en EFTP entre países): Estudiantes de EFTP por 100 000 habitantes en Malawi, 2008, en comparación con otros países de la SADC, 2008

EJEMPLO 10.5 **189**
(Tasas de participación femenina en diferentes categorías de EFTP): Matriculación por género y tipo de instituciones públicas, Uganda, 2009

EJEMPLO 10.6 **193**
(Acceso a préstamos para estudiantes): Préstamos para estudiantes, por nivel y tipo de institución, Tanzania, 2008/09

EJEMPLO 10.7 **199**
(Comparación de ingresos de graduados de la EFTP por grupo ocupacional para analizar la eficiencia externa): Ingresos mensuales promedio de graduados de la EFTP por grupo ocupacional, Malawi, 2009

EJEMPLO 10.8 **205**
(Balance de diferentes fuentes de financiación en un país): Fuentes de financiación de EFTPE (educación y formación técnica, empresarial y profesional), Malawi, 2009

EJEMPLO 10.9 **206**
(Representación de fuentes de financiación de EFTP en un diagrama de flujos de fondos): Flujos de fondos en la EFTP pública, Vietnam, 2007
See reviewed version in Spanish

EJEMPLO 10.10 **208**
(Identificación del gasto público total en el desarrollo de habilidades): Gasto público total para la EFTPE, Malawi, 2007/08

EJEMPLO 10.11 **209**
(Asignación pública para EFTP como un porcentaje del gasto total en el sector educativo): Asignación para EFTP del gasto público corriente en educación, por cobertura, Tanzania y otros países africanos, 2006

EJEMPLO 10.12 **213**
(Estructura del gasto en EFTP): Distribución del gasto público corriente, Tanzania, 2001 y 2009

EJEMPLO 10.13 **215**
(Costos unitarios en EFTP): Gasto unitario, salarios de docentes, proporción alumnos-docente (PAD) y matriculación en diferentes niveles educativos, Sudán, 2009

EJEMPLO 10.14 **216**
(Análisis del gasto público unitario en una comparación internacional): Gasto público unitario para EFTP como un porcentaje del PIB per cápita, Uganda, 2009, en comparación con otros países

EJEMPLO 10.15 **221**
(Análisis de las tasas de aprobación de exámenes para evaluar la eficiencia): Tasas de aprobación de pruebas profesionales en diferentes campos ocupacionales, Uganda, 2009

EJEMPLO 10.16 **223**
(Tasas de repetición para el análisis de la eficiencia): Tasas de repetición en educación técnica pública por campo ocupacional, Benín, 2003/04

EJEMPLO 10.17 **226**
(Proporción alumnos por docente): Cantidad de docentes y PAD en diferentes categorías de EFTP, Uganda, 2009

EJEMPLO 10.18 **227**
(Personal docente por cualificación): Distribución del personal docente en la educación técnica por cualificación, Tanzania, 2008/09

LISTA DE TABLAS

Tabla 7.1 **23**
Edad oficial de acceso al preescolar y duración del ciclo, países africanos, 2012

Tabla 7.2 **26**
Contexto macro de DPI e indicadores de entorno familiar

Tabla 7.3 **28**
Preguntas para el análisis de marcos político, institucional, financiero y regulatorio del DPI

Tabla 7.4 **34**
Principales indicadores de gasto público en el preescolar

Tabla 7.5 **35**
Los cinco pasos para el análisis del costo de los servicios de DPI – El método de ingredientes

Tabla 7.6 **36**
Gasto anual de una muestra de servicios de DPI (Datos ilustrativos)

Tabla 7.7 **42**
Características consolidadas de un programa de educación preescolar (Datos ilustrativos)

Tabla 7.8 **43**
Consolidación de información clave sobre servicios de DPI disponibles en todo el país (Tabla modelo)

Tabla 7.9 **45**
Indicadores clave para describir a los niños pequeños y su entorno familiar

Tabla 7.10 **48**
Indicadores clave para describir el acceso y el uso de los servicios de DPI, por tipo

Tabla 7.11 **48**
Provisión escolar en preescolar, Tanzania y países seleccionados de África Oriental, 2012

Tabla 7.12 **49**
Acceso a intervenciones esenciales de salud para el DPI en África Oriental, 2006-10

Tabla 7.13 **51**
Participación en el programa de DPI, por características socioeconómicas, Sierra Leona, 2010

Tabla 7.14 **53**
Motivos mencionados por los padres para no inscribir a sus hijos en la educación preescolar, Uzbekistán, 2009

Tabla 7.15 **55**
Preguntas para el análisis de la calidad de los programas y servicios de DPI

Tabla 7.16 **59**
Variables clave para medir el efecto de las intervenciones de DPI en el desarrollo de los niños

Tabla 7.17 **61**
Modelización del efecto de la participación en el programa de DPI en el DPI, Sierra Leona, 2010

Tabla 7.18 **63**
Variables clave para explicar el efecto del DPI en la educación primaria

Tabla 7.19 **64**
Efecto neto de los factores en los puntajes de EGRA en alumnos de tercer grado, 2009/10

Tabla 8.1 **77**
Matriculación en educación superior, por facultad, Swazilandia, 2000-07

Tabla 8.2 **78**
Matriculación y tasa de acceso en educación superior, por género, Malawi, 2003-08

Tabla 8.3 **80**
Distribución de los estudiantes de primer año de ES, por tipo de bachillerato presentado

Tabla 8.4 **86**
Proporciones estudiantes-personal, por universidad/facultad, Malawi, 2008

Tabla 8.5 **87**
Tabla modelo del volumen de trabajo efectivo del personal de ES, Malawi, 2008

Tabla 8.6 **88**
Tabla modelo del cálculo del equivalente a tiempo completo de todo el personal docente, Malawi, 2008

Tabla 8.7 **89**
Tabla modelo de costos comparativos de puestos permanentes de tiempo completo, personal contratado y horas extra, Malawi, 2008

Tabla 8.8 **90**
Distribución del personal en universidades públicas y privadas, por estatus, Malawi, 2008

Tabla 8.9 **91**
Distribución del personal en universidades y facultades públicas, por cualificación, Malawi, 2008

Tabla 8.10 **94**
Matriculación, repetición y graduación de estudiantes de pregrado en economía, país ficticio

Tabla 8.11 **95**
Tasa de promoción y perfil de retención longitudinal de estudiantes de pregrado en Economía

Tabla 8.12 **95**
Proporción de repetidores entre estudiantes de pregrado de Economía, por año, país ficticio

Tabla 8.13 **95**
Estimación del número total de años-alumnos utilizados en la formación de una cohorte de estudiantes de pregrado de Economía, país ficticio

Tabla 8.14 **97**
Eficiencia interna y costos unitarios de graduados, por facultad, país ficticio

Tabla 8.15 **100**
Distribución de los estudiantes de ES, por ocupación del jefe del hogar, República Centroafricana, 2003

Tabla 8.16 **101**
Distribución de los estudiantes de ES, por institución/carrera y sector de empleo del jefe del hogar, país ficticio

Tabla 8.17 **103**
Distribución de los ingresos de la Universidad de Malawi, por fuente y facultad, 2004/05-2006/07

Tabla 8.18 **104**
Distribución del gasto universitario, por categoría e institución, Malawi, 2003/04-2006/07

Tabla 8.19 **106**
Distribución de los gastos sociales universitarios, por tipo y facultad, país ficticio

Tabla 8.20 **109**
Costos unitarios, por IES, Malawi, 2003-06

Tabla 8.21 **110**
Desglose de costos unitarios, Universidad de Malawi y Universidad de Mzuni, Malawi, 2003/04- 06/07

Tabla 8.22 **115**
Lista de posibles indicadores para describir el estatus de empleo de los graduados

Tabla 9.1 **136**
Resumen de programas de ENF (Tabla modelo)

Tabla 9.2 **137**
Condiciones de acceso a programas de ENF e incentivos (Tabla modelo y Datos ilustrativos)

Tabla 9.3 **141**
Número y proporción de individuos que saben leer, escribir y contar, por grupo de edad, Madagascar, 2005

Tabla 9.4 **142**
Proporción/Número de personas analfabetas, por grupo de edad, género y área de residencia, Madagascar, 2005

Tabla 9.5 **144**
Número de matrículas y acceso a programas de alfabetización, Burkina Faso, 1995-2008

Tabla 9.6 **149**
Salario mensual de docentes de ENF (encuestados del análisis sectorial de ENF), Mongolia, 2008

Tabla 9.7 **150**
Número de visitas de supervisión/apoyo, según distancia del centro a la sede del subcondado, Uganda, 2001

Tabla 9.8 **152**
Estimación de los gastos de ENF, por programa (Tabla modelo)

Tabla 9.9 **154**
Estructura de costos de un centro de alfabetización (que trabaja con el enfoque de delegación), Senegal, 2010/11

Tabla 9.10 **157**
Puntajes promedio de tres pruebas de los programas FAL y REFLECT según diferentes niveles de escolaridad, Uganda, 2001

Tabla 9.11 **158**
Puntajes promedio para alumnos de escuela primaria en comparación con grupos de graduados de ENF, Uganda, 2001

Tabla 9.12 **159**
Nivel de alfabetización de adultos, según su asistencia a la escuela cuando eran jóvenes, República Centroafricana, 2000

Tabla 9.13 **162**
Proporción de individuos que respondieron a las preguntas de actitud de manera correcta/ moderna, por grupo, Uganda, 2001

Tabla 9.14 **163**
Actividad principal de ex participantes de un programa de ENF, Senegal, 2001

Tabla 10.1 **172**
Sinopsis de sistemas de proveedores de EFTP "típicos"

Tabla 10.2 **173**
EFTP formal, no formal o informal

Tabla 10.3 **180**
Panorama general de matriculación y admisión anual en EFTP en miles (ficticio)

Tabla 10.4 **181**
Matriculación en instituciones técnicas, por área de estudio, Tanzania, 2006/07 y 2009/10

Tabla 10.5 **182**
Panorama general de fuentes para establecer el acceso en EFTP formal

Tabla 10.6 **186**
Preguntas clave y fuentes de información para cuestiones de acceso

Tabla 10.7 **188**
Posibles fuentes para identificar el acceso a diferentes sistemas de proveedores (no formales)

Tabla 10.8 **189**
Matriculación por género y tipo de instituciones públicas, Uganda, 2009

Tabla 10.9 **190**
Ejemplo de una tabla para comparar las TPF en el tiempo, por campo ocupacional

Tabla 10.10 **192**
Resumen de preguntas clave para evaluar cuestiones relacionadas con el acceso de los pobres a la EFTP

Tabla 10.11 **193**
Gastos sociales, por nivel y tipo de institución, Tanzania, año fiscal 2008/09

Tabla 10.12 **202**
Preguntas clave para evaluar la disponibilidad y el uso de información sobre el mercado laboral en el contexto de la EFTP

Tabla 10.13 **203**
Preguntas clave para evaluar los servicios que establecen la correspondencia con el mercado laboral

Tabla 10.14 **205**
Panorama general de fuentes de financiación típicas de EFTP

Tabla 10.15 **205**
Fuentes de financiación de EFTPE por sistema de proveedor de formación, Malawi, 2009

Tabla 10.16 **208**
Gasto público total para EFTPE 2007/08, MK

Tabla 10.17 **211**
Fuentes de datos/información acerca de fuentes de financiación de la EFTP

Tabla 10.18 **213**
Valor y distribución del gasto público corriente a la Autoridad de Educación y Formación Profesional (VETA), por rubros clave, Tanzania, 2001 y 2009

Tabla 10.19 **215**
Educación secundaria técnica:
Panorama general del gasto público de educación y PAD por estado, Sudán, 2009

Tabla 10.20 **222**
Formato sugerido de tabla para capturar las tasas de deserción

Tabla 10.21 **223**
Tasas de repetición en educación técnica pública por campo ocupacional, Benín, 2003/04

Tabla 10.22 **226**
Docentes e instructores por género y tipo de institución pública, Uganda, 2009

Tabla 10.23 **227**
Tabla sugerida para capturar la tasa de docentes cualificados

Tabla 10.24 **227**
Distribución del personal docente registrado en la educación técnica, por cualificación, Tanzania, 2008/09

LISTA DE FIGURAS

Figura 7.1 **20**
Factores micro, meso y macro que afectan el DPI

Figura 7.2 **21**
Áreas y beneficiarios del programa de DPI

Figura 7.3 **31**
Ejemplo de fuentes de financiación y mecanismos de DPI

Figura 7.4 **39**
Naturaleza de los programas de DPI, por sector y tipo de beneficiario, Tanzania, 2012

Figura 7.5 **60**
Porcentaje de niños de entre 36 y 59 meses de edad cuyo desarrollo está bien encaminado Sierra Leona, 2010

Figura 8.1 **77**
Matriculación total en ES, por facultad, Swazilandia, 2000/01-2007/08

Figura 8.2 **78**
Matriculación en la ES, Malawi y países de África África Subsahariana, 2005/06

Figura 8.3 **84**
Espacio promedio por estudiante, por campus, Swazilandia, 1999-2005

Figura 8.4 **85**
Factor de uso de espacios de enseñanza, por tipo, Swazilandia, 2007

Figura 8.5 **99**
Matriculación total por género y títulos otorgados, Swazilandia 1992-2007

Figura 8.6 **99**
Porcentaje de matriculación de mujeres, por facultad, Swazilandia, 2007/08

Figura 8.7 **116**
Situación ocupacional de los graduados de la ES, por campo de estudio, Malawi, 2008

Figura 8.8 **117**
Tasa de empleo (solo sector moderno) de egresados de ES, por grupo de edad, diversos países africanos, Malawi, 2008

Figura 8.9 **117**
Ingreso mensual medio de graduados de la ES, por área de estudio, título, género y categoría de empleo, Malawi, 2008

Figura 9.1 **132**
Estructura organizacional de la ENF y de la alfabetización, Marruecos, 2007

Figura 9.2 **140**
Tasa de alfabetización (15 años y más), por encuesta y tipo de encuesta, Santo Tomé y Príncipe, 2001-10

Figura 9.3 **147**
Cantidad de centros y docentes de ENF, Mongolia, 1997-2008

Figura 9.4 **148**
Número de docentes/facilitadores de ENF, por nivel de cualificación, Mongolia, 2008

Figura 9.5 **148**
Proporción de docentes/facilitadores de ENF, por antigüedad, Mongolia, 2008

Figura 9.6 **159**
Proporción (en %) de adultos alfabetizados (con fluidez) según el nivel de educación alcanzado en su juventud y comparaciones con aquellos que participaron en un programa de ENF, República Centroafricana, 2000

Figura 10.1 **175**
Trayectorias en el sistema educativo y de formación, Uganda, 2010

Figura 10.2 **185**
Estudiantes de EFTP por cada 100 000 habitantes en Malawi y países seleccionados de la SADC, 2008

Figura 10.3 **199**
Ingresos promedio mensuales netos de graduados de la EFTP, Malawi, 2008

Figura 10.4 **207**
Flujo principal de fondos en el sistema de EFTP pública (a cargo del MoLISA), Vietnam, 2007

Figura 10.5 **209**
Asignación para EFTP del gasto público corriente en educación, por cobertura, Tanzania y países africanos comparables, 2006 o año más reciente

Figura 10.6 **216**
Gasto público unitario en EFTP como un porcentaje del PIB per cápita, Uganda y 22 países africanos, 2009

Figura 10.7 **221**
Tasas de aprobación del conjunto de matriculados en pruebas por programa, Uganda, 2009

LISTA DE RECUADROS

RECUADRO 7.1 **25**
Herramientas y documentos clave de referencia internacional de DPI

RECUADRO 7.2 **41**
Información clave a recopilar sobre programas y servicios de DPI

RECUADRO 7.3 **58**
El enfoque de normas sobre el aprendizaje y el desarrollo tempranos

RECUADRO 8.1 **79**
Cálculo de la tasa global de acceso a la educación superior

RECUADRO 8.2 **82**
Evolución de la demanda social de educación superior en África francófona y análisis de sostenibilidad, 2007

RECUADRO 8.3 **119**
El Consejo Africano y Malgache de Enseñanza Superior

RECUADRO 9.1 **145**
Sistema de información para la gestión de la educación no formal (SIM-ENF)

RECUADRO 9.2 **156**
Investigación para medir los resultados del aprendizaje de los participantes del programa de alfabetización (RAMAA)

RECUADRO 10.1 **171**
Determinantes históricos del desarrollo de la EFTP

RECUADRO 10.2 **179**
Matriculación y admisión

© World Bank / Régis L'Hostis



© UNICEF/BANA2013-00051/Jannatul Mawa

CAPÍTULO 7
DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA

› Objetivo del capítulo:
Analizar en mayor detalle el subsector del desarrollo de la primera infancia (DPI) para permitir su desarrollo más armonioso, equitativo y eficiente.

1. NIVEL MACRO: EL CONTEXTO NACIONAL DEL DPI Y LA CONFIGURACIÓN POLÍTICA, INSTITUCIONAL Y FINANCIERA

PROBLEMÁTICA

Revisar el contexto nacional del DPI para comprender los dispositivos políticos, institucionales y financieros, para comprender el nivel de compromiso del gobierno para establecer un entorno favorable para el desarrollo del subsector.

OBJETIVOS

- Describir las dimensiones socioeconómica, demográfica, educativa y de salud al nivel macro.
- Examinar el entorno político e institucional del DPI;
- Revisar el nivel de financiación pública y privada del DPI y los mecanismos de reparto en los costos entre los actores del subsector;
- Determinar el nivel de los servicios de DPI y los costos unitarios de las intervenciones.

MÉTODOS

- Analizar el estado y la evolución de indicadores socioeconómicos y demográficos que afectan potencialmente el desarrollo del subsector;
- Examinar indicadores globales de salud, nutrición y desarrollo infantil;
- Revisar el marco legal, la coordinación del sector y los mecanismos de monitoreo y de garantía de calidad al nivel nacional;
- Examinar los mecanismos y las fuentes existentes de financiación, públicos y privados (familias, comunidades, ONG, etc.);
- Describir la evolución del presupuesto de DPI y la distribución de recursos, por origen y servicio (educación, salud y otros gastos sociales);
- Determinar y analizar los costos unitarios de diferentes programas de DPI.

FUENTES

Servicios de estadísticas nacionales y bases de datos IDM (Banco Mundial) y WEO (FMI); documentos nacionales de los ministerios relevantes (educación prescolar, salud, servicios sociales, familia, justicia, etc.); documentos e informes oficiales de socios para el desarrollo; informes de países de SABER-DPI; gasto ejecutado por los diferentes ministerios para actividades de DPI; encuestas nacionales de hogares y de gastos; revisiones de gastos del sector público, e informes CSR y MBB (véase http:// www.devinfolive.info/mbb/mbbsupport/).

2. NIVEL MESO: MAPEO DE LAS OPCIONES DE PRESTACIÓN DE SERVICIOS DE DPI

PROBLEMÁTICA

Revisar la provisión de servicios de DPI para comprender mejor sus contornos e identificar sus prioridades de desarrollo.

OBJECTIVOS

- Proporcionar un mapeo detallado de los servicios y las actividades de DPI.

MÉTODOS

- Describir las áreas de servicio clave de DPI;
- Identificar los principales enfoques de prestación;
- Detallar los límites del programa de los servicios de DPI;
- Consolidar la información anterior en una tabla o un gráfico de resumen.

FUENTES

Documentos nacionales de los ministerios relevantes; otros documentos oficiales; informes oficiales de socios para el desarrollo; informes de SABER-DPI y encuestas específicas.

3. NIVEL MICRO: LOS NIÑOS Y SUS FAMILIAS

PROBLEMÁTICA

¿Cuál es la condición de los niños en términos de salud, nutricional y física, y de desarrollo lingüístico, cognitivo y socioemocional? ¿Cuáles son las características de su entorno familiar? ¿Cuál es el nivel de acceso y uso de los servicios de DPI?

OBJECTIVOS

- Elaborar un panorama detallado de los niños y de sus entornos familiares para determinar sus necesidades de desarrollo y el contenido del programa de DPI;
- Comprender mejor el acceso y el uso de los servicios y programas de DPI.

MÉTODOS

- Analizar el estado sanitario, nutricional y de higiene de los niños;
- Analizar los indicadores de desarrollo físico, lingüístico, cognitivo y socioemocional de los niños;
- Analizar las prácticas parentales en el cuidado de los niños pequeños;
- Analizar las condiciones de acceso y de uso de los servicios de DPI.

FUENTES

Encuestas de tipo DHS (demográfica y de salud), MICS (indicadores múltiples por conglomerados), CWIQ (cuestionario de indicadores básicos del bienestar) y de condiciones de vida; herramientas de MBB (presupuestación marginal para cuellos de botella); encuestas específicas o estudios cualitativos de tipo CAP (conocimientos-actitudes-prácticas) (sobre cuidado parental, nutrición, campañas de vacunación, etc.) y datos administrativos de los ministerios de educación, salud y otros relacionados con el DPI.

4. DISPARIDADES EN EL ACCESO Y EL USO DE LOS SERVICIOS DE DPI: OFERTA Y DEMANDA

PROBLEMÁTICA

Explicar la naturaleza, la magnitud y las causas subyacentes de las disparidades.

OBJECTIVOS

- Diagnosticar y cuantificar las disparidades en el acceso a los servicios de DPI;
- Comprender las razones de las disparidades para proponer medidas correctivas.

MÉTODOS

- Desglosar indicadores clave de acceso, de uso y de práctica de cuidado según las características socioeconómicas de los niños y sus familias (área de residencia, ingreso, género, estado de vulnerabilidad, etc.).

FUENTES

Encuestas de tipo DHS (demográfica y de salud), MICS (indicadores múltiples por conglomerados), CWIQ (cuestionario de indicadores básicos del bienestar) y de condiciones de vida; encuestas tipo CAP y de satisfacción del usuario, y datos administrativos de los ministerios.

5. CALIDAD Y EFICIENCIA

PROBLEMÁTICA

Evaluar la calidad y la eficiencia externa de servicios clave de DPI para proporcionar información relevante para la mejora de la gestión del subsector.

OBJECTIVOS

- Analizar la calidad de los servicios de DPI y evaluar su impacto en el desarrollo y en la educación primaria de los niños.

MÉTODOS

- Evaluar la calidad interna de los servicios de DPI sobre la base de indicadores estructurales (insumos) y de calidad del proceso a través de encuestas específicas;
- Analizar los resultados de encuestas tipo CAP, de hogares y de satisfacción del usuario;
- Examinar los impactos positivos o negativos potenciales de las intervenciones de DPI en los indicadores de educación y desarrollo infantil.

FUENTES

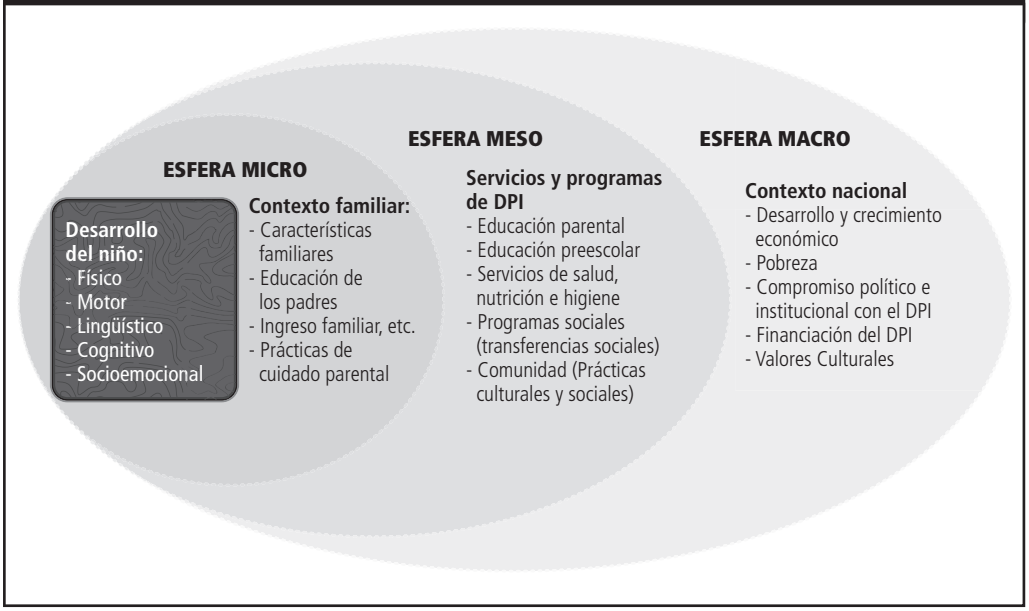
Encuestas de tipo DHS (demográfica y de salud), MICS (indicadores múltiples por conglomerados) y de condiciones de vida; documentos internos de servicios de DPI; anuarios de estadísticas; datos administrativos y estudios tipo CAP.

Introducción y marco conceptual

Ya se han abordado en capítulos anteriores algunos aspectos del desarrollo de la primera infancia (DPI), en particular con respecto a la educación preescolar. Sin embargo, las actividades de DPI no se limitan a esta dimensión. Como se mostrará a continuación, las intervenciones de DPI incluyen un conjunto de actividades destinadas al desarrollo global de los niños en los niveles físico, lingüístico, cognitivo y socioemocional, desde su concepción (embarazo) hasta los primeros años de su escolaridad primaria (hasta los ocho años de edad).

Por lo tanto, este capítulo analizará en detalle los diferentes aspectos del DPI en todas sus dimensiones clave, con un enfoque particular en la educación, dado el enfoque general de tipo CSR cubierto por esta guía. Sin embargo, como muestra la Figura 7.1, el DPI se ve influenciado en gran medida por varios factores macro, meso y micro. En el nivel macro, los contextos macroeconómico, social, demográfico, sanitario y político determinan ampliamente los compromisos políticos y financieros de las autoridades con las actividades de DPI. El nivel macro también determina la prestación de los servicios y la eficiencia de las políticas sociales y familiares. De manera simultánea, el contexto micro (características familiares, prácticas de cuidado parental y creencias, cultura, etc.) afecta el desarrollo de los niños al impactar directamente en el entorno en el que crecen. Estos dos principales grupos de factores interactúan con la calidad y la cantidad de los servicios de DPI disponibles en un país a nivel local, cuyo uso también estará condicionado por las actitudes y prácticas culturales y sociales que son específicas para la comunidad en la que viven los niños y sus familias. Éste es el nivel meso.

FIGURA 7.1 - Factores micro, meso y macro que afectan el DPI



Fuente: Adaptado de Vegas y Santibáñez, 2010.

Comprender correctamente cuáles son los elementos que componen el DPI implica comprender con claridad los aspectos que se presentan en la Figura 7.1. Por lo tanto, después de una breve reseña de los principales conceptos metodológicos que acentúan el DPI y la justificación para el desarrollo del subsector, las primeras tres secciones de este capítulo proponen herramientas que ayudarán en la descripción de los niveles macro (véase la Sección 1), meso (véase la Sección 2) y micro (véase la Sección 3) que constituyen el contexto para el DPI en un país determinado. Entre otros beneficios, este ejercicio permitirá definir las principales dimensiones del DPI e identificar los requisitos fundamentales para su desarrollo armonioso. Sin embargo, deberá complementarse mediante un análisis más detallado de la equidad en la provisión y el uso de los servicios de DPI (véase la Sección 4), para delinear mejor las necesidades y los beneficiarios meta. El capítulo termina con un análisis de la calidad y de la eficiencia externa de los servicios de DPI (véase la Sección 5) para determinar mejor la relevancia de los servicios ofrecidos y la utilidad de su potencial expansión o generalización. **El orden de presentación de estas secciones no debe determinar necesariamente el orden en el que se tratan en el análisis. De hecho, todas son interdependientes; la información ofrecida en una sección contribuye a cada una de las demás.**[1]

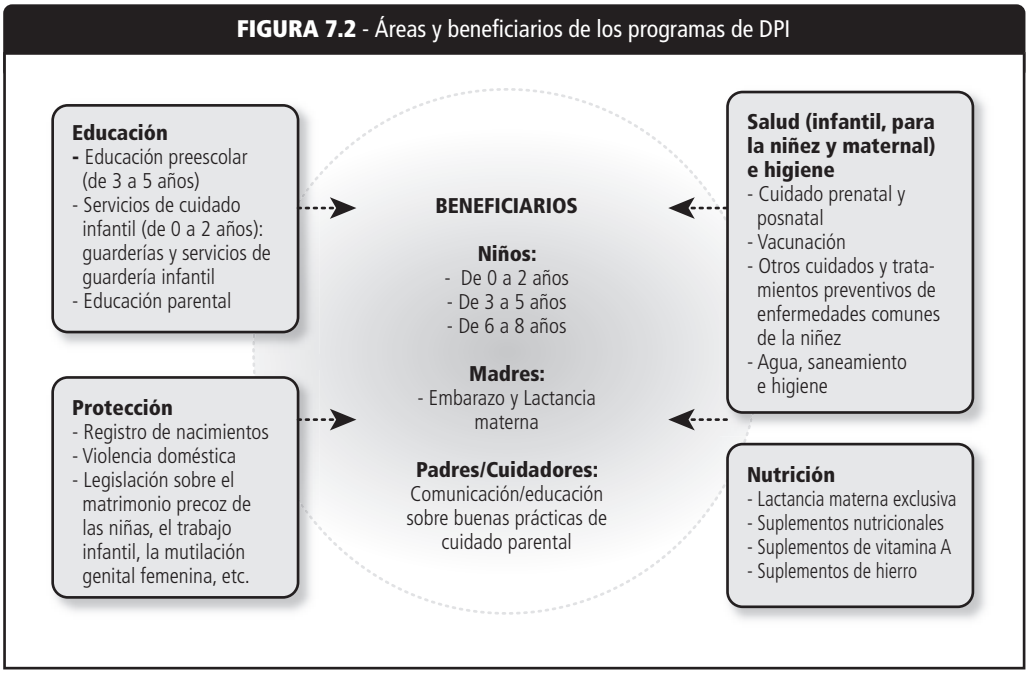
Definición del desarrollo de la primera infancia (DPI)

Definir el DPI es una tarea delicada. De hecho, se recurre a una variedad de términos, con diferentes significaciones, todos provenientes de un concepto sobre usado. El término DPI, su uso, contenido, así como sus referencias varían según los países, los programas, las escuelas de pensamiento y los socios de desarrollo involucrados en sus programas en cada país.[2]

Las únicas normas de DPI reconocidas internacionalmente en la actualidad se relacionan con el enfoque global, el grupo o los subgrupos de edad y la evidencia del rendimiento de la inversión.

En un nivel conceptual, el DPI se considera un enfoque global del desarrollo de los niños pequeños que fomenta su bienestar físico, sus capacidades cognitivas y lingüísticas, y su desarrollo social y emocional. Incluye cualquier cuidado definido como un proceso que conduce a la creación de un entorno favorable que contribuye potencialmente al desarrollo óptimo de los niños.[3] Al reflejar la naturaleza multidimensional del desarrollo de los niños, los servicios de DPI son multisectoriales. Las actividades destinadas al desarrollo de la primera infancia se encuentran, por lo tanto, en varios sectores (siendo los principales educación, salud, higiene, nutrición y asuntos sociales) y en la legislación relacionada con cada uno de éstos. La Figura 7.2 a continuación proporciona una representación visual de las diferentes áreas de las intervenciones de DPI y de sus principales beneficiarios.

FIGURA 7.2 - Áreas y beneficiarios de los programas de DPI



Fuente: Adaptado de Vegas y Santibáñez, 2010 en SABER-DPI, Banco Mundial, 2011.

Grupos de población-meta de servicios de DPI

El DPI cubre el período de la vida de un niño que abarca desde su concepción hasta la edad de ocho años, durante el cual ocurren las etapas esenciales del desarrollo. Es común dividir este período en tres fases que reflejan etapas específicas de crecimiento y para las cuales se ofrecen servicios específicos. Cada una de las tres es fundamental para el desarrollo del niño y lejos de ser exclusivas o independientes, son incrementales, ya que cada etapa se consolida mediante la siguiente (Naudeau et al., 2011).

(i) *Niños de 0 a 2 años:* Este período se considera el más crítico para la supervivencia y el desarrollo del niño, y es cuando los niños son más vulnerables a la falta de cuidado apropiado. La ausencia o la falta de cuidado e intervenciones apropia- das durante esta etapa de la vida de los niños los expone a daños en ocasiones irreparables, en particular en cuanto a su desarrollo físico y cognitivo. De hecho, es durante este período cuando ocurre la mayor parte del desarrollo del cerebro, además de las aptitudes relacionadas como la visión, la audición y el control emocional. La nutrición apropiada, mediante una dieta equilibrada durante el embarazo, la lactancia materna exclusiva hasta los seis meses y la alimentación complementaria posteriormente son necesarias para asegurar el desarrollo óptimo de estas funciones. De manera similar, proporcionar un entorno estimulante, seguro, protector y cálido permitirá a los niños desarrollar fuertes relaciones con sus padres y cuidadores, y otorgará a los niños las bases que necesitan para desarrollar habilidades adicionales.

(ii) *Niños de 3 a 5 años:* Durante esta etapa, el progreso ocurre principalmente en lo relacionado con el desarrollo cognitivo, el lenguaje, el desarrollo socioemocional y la interacción con los pares. Las formas más complejas de estimulación lingüística y cognitiva por parte de los padres y cuidadores son importantes, además de la atención continua a la nutrición, la salud y la protección. Las actividades de educación preescolar proporcionan un marco apropiado.

(iii) *Niños de 6 a 8 años:* En esta fase se consolidan los aspectos anteriores del desarrollo de los niños y ocurre la transición a la escuela primaria. En la práctica, este grupo de edad generalmente es ignorado por los profesionales de DPI, principalmente debido a limitaciones programáticas, cuando transfieren las responsabilidades al sistema de educación formal, a través de las escuelas primarias. Sin embargo, esta fase tiene una importancia fundamental, especialmente en países en los que la educación preescolar es limitada. Para este grupo de edad, asegurar que la escuela esté preparada para albergarlos es fundamental (Véase el trabajo de Britto sobre la preparación de las escuelas [Britto, 2012]).

En el marco de esta guía, estos tres grupos de edad se utilizarán cuando sea apropiado para cumplir con las convenciones. Sin embargo, vale la pena mencionar que esta división está lejos de ser homogénea y puede variar de un país a otro, sobre la base de las edades oficiales de ingreso a la educación preescolar y primaria y de la duración de la primera. La Tabla 7.1 a continuación ilustra la diversidad de las edades de acceso a la educación preescolar y de duración en los países africanos.[4] Según el país, la edad de acceso a la educación prescolar puede variar de los tres a los seis años, y la duración del ciclo, de uno a tres años.

TABLA 7.1 - Edad oficial de acceso al preescolar y duración del ciclo, Países africanos, 2012

Edad de acceso al preescolar	Duración del ciclo preescolar			
	1 año	2 años	3 años	4 años
3 años		Mauricio	Botswana, Burkina Faso, Cabo Verde, RCA, Chad, Comoras, Congo, Côte d'Ivoire, RDC, Gabón, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Mozambique, Nigeria, Santo Tomé y Príncipe, Sierra Leona, Somalia, Swazilandia, Togo, Uganda, Zimbabwe	Guinea Ecuatorial, Gambia, Malí, Zambia
4 años		Benín, Camerún, Ghana, Seychelles	Burundi, Etiopía, Guinea, Guinea Bissau, Níger, Rwanda, Senegal	
5 años	Angola	Eritrea, Namibia, República Unida de Tanzania		
6 años	Sudáfrica			

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO.

La importancia de invertir en DPI

El cuidado apropiado y temprano de los niños pequeños es de importancia fundamental, ya que su ausencia pone en peligro el desarrollo futuro de los niños. Dicha inversión vale aún más la pena, dado que por lo general conlleva fuertes externalidades positivas que se observan tanto en relación con las vidas de las personas (mejor salud, sociabilidad, preparación para la escuela, retención, aprendizaje, mayores ingresos en la adultez, etc.) como con la sociedad en conjunto (mayor productividad de los trabajadores, crecimiento económico, equidad, menor delincuencia y comportamientos de riesgo, etc.). Muchos estudios indican que la inversión temprana en actividades de DPI es beneficiosa, dado que genera lo siguiente:

(i) *Mejora la eficiencia interna de la educación*, al asegurar que los niños que se inscriben en la primaria estén bien preparados para seguir sus clases. Los estudios subrayan que la preparación para la escuela, más allá de la aptitud cognitiva, depende de la salud mental, física y emocional de los niños, además de su capacidad para desarrollar relaciones (Hair et al., en Naudeau et al., 2011).[5] Numerosos estudios muestran que estas facultades se desarrollarán aún más una vez que los niños hayan recibido estimulación y cuidado apropiados en la primera infancia, lo cual contribuye a una mejor preparación para la escuela, un mejor desempeño, una reducción en la repetición y una menor probabilidad de deserción temprana (Jaramillo y Mingat, 2011; Garcia et al., 2011).[6]

También se ha señalado que los servicios de DPI son particularmente beneficiosos para niños de entornos más pobres, al permitirles ingresar a la primaria con las aptitudes y el conocimiento necesarios.[7]

(ii) *Favorece la reducción de las disparidades sociales y económicas,* ya que los beneficios de las actividades de DPI se extienden mucho más allá de la educación primaria de los niños. Dichas inversiones, al ofrecer a niños de entornos desfavorecidos una mejor transición a la primaria y resultados de aprendizaje mejorados, ayudan a romper la transmisión intergeneracional de la pobreza a través del aumento de la productividad y del ingreso de las personas en las etapas posteriores de la vida. Para la sociedad en conjunto, esto se traduce por una mayor productividad en el lugar de trabajo y un crecimiento económico sostenido, lo cual conduce a un aumento en el nivel de vida de toda la población.

(iii) *Contribuye a la mejora en los resultados sanitarios y sociales*, en particular mediante el impacto positivo en la educación de las niñas, el cual se logra mediante un mejor control de la fertilidad, respuestas ante las enfermedades de lactantes y niños, prácticas de higiene, el registro más frecuente de nacimientos, etc.

(iv) *Ayuda a reducir el comportamiento perjudicial de la adolescencia a la adultez*, mediante impactos positivos en el tabaquismo, el comportamiento sexual de alto riesgo, el abuso de drogas y alcohol y las actividades delictivas, gracias a mejores niveles de educación y empleabilidad.

(v) *Logra un impacto positivo en la educación de las niñas y el empleo de las madres*, gracias a los servicios de guardería que proporcionan a las madres el tiempo y la disponibilidad para trabajar. Entre otros hallazgos, los estudios llevados a cabo en Kenya han demostrado que la disponibilidad de los servicios de DPI como las guarderías o las escuelas preescolares han ayudado a mejorar la educación de las niñas que de otro modo se hubiesen quedado en su casa para cuidar a sus hermanos más pequeños (Lokshin et al., 2000).

Dadas la cantidad y la variedad de dichos resultados positivos, las inversiones en DPI son reconocidas actualmente como unas de las más beneficiosas para los individuos y para la sociedad, ya que contribuyen al desarrollo de ambos, y lo aceleran.[8] Numerosas herramientas internacionales actuales promueven y apoyan el DPI (véase el Recuadro 7.1).

RECUADRO 7.1
Principales herramientas y documentos de referencia internacional relativos al DPI

- **Convención sobre los Derechos del Niño.** Especialmente el Artículo 5 sobre la responsabilidad de los padres de asegurar que se respeten los derechos de los niños, el Artículo 18 sobre la responsabilidad de los Estados partes, que deben proporcionar a los padres la ayuda adecuada y el Artículo 24, sobre la provisión de información apropiada sobre salud, nutrición y saneamiento a padres y niños.
- **El comentario N.º 7 sobre la Convención sobre los Derechos del Niño** describe cómo debe interpretarse la convención en relación con la primera infancia.
- **El objetivo 1 de la Educación para Todos (EPT)** apunta a "*Expandir y mejorar la educación y el cuidado integrales de la primera infancia, en especial para los niños más vulnerables y desfavorecidos*".
- **El Plan de la Unión Africana para la Segunda Década de Educación**, que sitúa al DPI como su octava área de prioridad.
- **El Informe 2007 de EPT** pone énfasis en la primera infancia, al establecer que "*Los programas de educación parental han demostrado su efectividad para mejorar el entorno familiar de los niños*".
- **El informe sobre la primera infancia del Secretario General de las Naciones Unidas (agosto de 2010)**, que resalta la necesidad de un enfoque integrado hacia el DPI y la educación parental como una estrategia clave.
- **Informe de 2008 de la OMS ("A Powerful Equalizer")**, que proporciona un marco para comprender el entorno ideal para un DPI óptimo.
- **Investigaciones recientes sobre supervivencia y desarrollo infantiles** (Serie Lancet y otros).

Fuente: Véanse cada uno de los documentos citados.

En general, los hallazgos promueven el desarrollo rápido de estrategias de DPI articuladas y sostenibles, en términos tanto financieros como humanos. Un primer paso consiste en emplear herramientas para lograr una comprensión global y relevante del sector en conjunto y de sus principales partes interesadas. El objetivo de las siguientes secciones es proporcionar dichas herramientas.

SECCIÓN 1

EL NIVEL MACRO

1.1 PERSPECTIVA GENERAL SOBRE EL CONTEXTO NACIONAL

El punto de partida del diagnóstico es comprender el contexto nacional que afecta a los niños y a sus familias. La Tabla 7.2 proporciona un panorama general de los indicadores que deben utilizarse para describir diversas dimensiones del contexto macro, socioeconómica, demográfica, sanitaria y educativa. Esta lista no es exhaustiva y puede complementarse mediante otros indicadores para ofrecer una perspectiva más amplia y completa.

TABLA 7.2 - Contexto macro del DPI e indicadores de entorno familiar

Indicadores socioeconómicos y demográficos
Población-meta, por grupo de edad (de 0 a 2 años, de 3 a 5 años, de 6 a 8 años)
Número y porcentaje de la población total
PIB per cápita
Proporción de hogares por debajo del umbral de pobreza (%)
Proporción de población urbana (%)
Tasa de alfabetización de adultos (%)
Tasa de alfabetización de mujeres jóvenes (de 15 a 24 años) (%)
Tasa de prevalencia de VIH/SIDA (%)
Proporción de niños registrados en el nacimiento (%)
Proporción de niños vulnerables y huérfanos (%)
Proporción de niños trabajadores (%)
Prevalencia de mutilación genital femenina (%)
Indicadores de nutrición y saneamiento (Madres e Hijos)
Tasa de mortalidad de lactantes (por cada 1000 nacidos vivos)
Tasa de mortalidad infantil (por cada 1000 nacidos vivos)
Principales causas de mortalidad infantil
Tasa de mortalidad materna (por cada 1000 nacidos vivos)
Malnutrición (de 0 a 5 años)
Prevalencia de emaciación (%)
Prevalencia de retraso en el crecimiento (%)
Prevalencia de peso inferior al normal (%)
Prevalencia de sobrepeso (%)
Indicadores de educación y de desarrollo cognitivo e intelectual infantiles
Índice MICS DPI (y sus subcomponentes)
Proporción de niños que ingresan a la escuela a la edad escolar oficial (%)
Tasa bruta de ingreso a la primaria (%)
Tasa de finalización de la primaria (%)
Dominio de la lectura y de las matemáticas en el acceso a la primaria (p. ej., puntajes de EGRA/EGMA)

Fuente: Autores.

Cuando es posible, es interesante observar la evolución de estos indicadores a través del tiempo, pero también compararlos en un momento determinado en el tiempo con países de niveles de ingresos similares. También puede ser útil comparar el progreso hacia los objetivos nacionales e internacionales (ODM y similares). La mayoría de estos indicadores ya han sido abordados en capítulos anteriores de esta guía, como en el Capítulo 1 (Contexto macroeconómico y demográfico), en el Capítulo 2 (Matriculación), en el Capítulo 4 (Calidad de los resultados del aprendizaje) y en el Capítulo 5 (Eficiencia externa). Por lo tanto, no se explicarán aquí nuevamente (véanse los capítulos mencionados para conocer su descripción y cálculo). El índice de DPI, un innovador indicador basado en las encuestas MICS4 del UNICEF y otros se explican en mayor detalle en el Anexo 7.1.[9]

1.2 DISPOSITIVOS POLÍTICOS E INSTITUCIONALES

El compromiso de los gobiernos para establecer un entorno conducente al desarrollo del subsector del DPI puede evaluarse a través de un análisis de las disposiciones políticas, institucionales y financieras.

Este análisis implica recopilar información sobre los instrumentos políticos e institucionales que determinan las intervenciones en el DPI. Los datos sobre las diversas fuentes y montos de financiación (asignaciones presupuestarias, financiación privada, asistencia internacional, etc.) enriquecerán este enfoque, en particular para evaluar el nivel de implicación del Estado en el DPI.

Puede realizarse una encuesta con las partes interesadas clave, cubriendo las cuatro áreas principales: el marco legal, la coordinación a nivel sectorial, la financiación y la supervisión nacional, así como los mecanismos de garantía de calidad.[10] Entre otros, estos diferentes aspectos permiten al analista determinar la existencia de un marco legal y regulatorio adecuado, el grado de coordinación entre sectores y entre instituciones, la disponibilidad de financiación pública suficiente, la existencia y el cumplimiento de estándares de calidad para asegurar la integración y la calidad de los servicios de DPI (SABER-DPI, Banco Mundial, 2011).

El marco político es de máxima importancia si consideramos que todas las demás dimensiones están determinadas por éste. Como lo subrayan Naudeau et al. (2011), la existencia de un marco político para el DPI, más allá de aumentar la visibilidad de los asuntos relacionados, permite aclarar los roles y las responsabilidades de los diferentes actores y organismos, lo cual es aún más necesario dada la naturaleza multisectorial de las actividades y la multiplicidad de participantes. También ayuda con la movilización de recursos tanto públicos como privados al ofrecer orientaciones claras sobre los programas. Además, se ha observado que los programas de DPI tendrán mayores probabilidades de ayuda (en particular por parte de los socios para el desarrollo) cuando se relacionan con otros programas sectoriales, incluidas la educación y la salud (UNESCO, 2007).[11]

TABLA 7.3 - Preguntas para el análisis de marcos político, institucional, financiero y regulatorio del DPI

	Preguntas clave
Marco legal	• ¿Existe una política, una estrategia o un marco legal nacional para la protección infantil o para los servicios de DPI? • ¿Se exige su cumplimiento? • ¿Existe un compromiso político a alto nivel? • ¿Se incluyen los programas y actividades de DPI en los marcos nacional y sectorial (DERP, planes del sector educativo y de salud, etc.)? • ¿Cuáles fueron las etapas de su desarrollo? ¿Participaron las partes interesadas (comunidades, ONG, sector privado, etc.)? • ¿Favorece la estrategia un enfoque integrado hacia las necesidades de los niños? ¿Están integrados los servicios? ¿Qué programas y actividades se ofrecen? ¿Cuál es su cobertura? • ¿Qué grupos de edad están cubiertos por el DPI? ¿Están cubiertos por diferentes instituciones, y cuáles son esas instituciones? • ¿Cuál es la edad oficial de educación obligatoria? • Según la ley, ¿son ciertos servicios de DPI gratuitos u obligatorios (como la educación preescolar o la vacunación)? Si es así, ¿cuáles? • ¿Cuál es el rol del sector privado? • ¿Están claramente definidos los roles y las responsabilidades de los diferentes actores (en los niveles central y local)?
Coordinación intersectorial	• ¿Existe una estructura de coordinación intersectorial para las actividades de DPI? • ¿Cuáles fueron las etapas de su desarrollo? • ¿Qué institución o ministerio es responsable? ¿La consideran legítima las partes interesadas? • ¿Cuál es su composición? ¿Están representados de manera adecuada todos los participantes? • ¿Cómo se implementa en los niveles central y local? • ¿Tiene el país una estrategia nacional e intersectorial claramente definida? • Si es así, ¿hay planes de acción disponibles para su implementación a nivel nacional? • ¿Se ha elaborado una estrategia de comunicación? • ¿Existe una superposición en las actividades llevadas a cabo por diferentes participantes?
Financiación (Véase también la Sección 1.3)	• ¿Qué proporción de la financiación pública se asigna al DPI en las áreas de educación, salud, nutrición, agua y saneamiento, gasto social y protección infantil? ¿Cuáles son los objetivos a corto y largo plazo? • ¿Cuáles son las diferentes fuentes de financiación (públicas/privadas) y sus mecanismos de asignación? • ¿Se fomentan colaboraciones públicas y privadas? ¿Qué parte del gasto de DPI está cubierta por los hogares? • ¿Se solicita asistencia internacional? Si es así, ¿para cuáles programas? ¿Cuál es su proporción en la financiación total?
Supervisión nacional y mecanismos de garantía de calidad	• ¿Se han establecido estándares de calidad de DPI? • ¿Existen estándares para las proporciones de niños por personal, el número de niños por grupo, el espacio por niño, los programas de alimentación, las cualificaciones y la remuneración del personal, la duración del programa y/o los logros de los niños en relación con el aprendizaje y el desarrollo temprano? • ¿Es obligatoria la formación apropiada para el personal de DPI y los cuidadores? • ¿Cuál es el estatus del personal que trabaja en DPI? • ¿Está el estatus del personal determinado al nivel nacional o local? • ¿Se exige el cumplimiento del estatus del personal? • ¿Existen procedimientos para el control de calidad y el cumplimiento de los estándares en los programas y servicios de DPI? • ¿Está basado el control de calidad en la inspección o la certificación? • ¿Se exige el cumplimiento de los estándares y normas?

Fuente: Adaptado de SABER-DPI, Banco Mundial, 2011 y UNESCO, 2007.

La Tabla 7.3 anterior, parcialmente inspirada por el trabajo de SABER-DPI y de la UNESCO (2007), ofrece un ejemplo de preguntas para responder en apoyo de este diagnóstico institucional.[12] El Ejemplo 7.1 a continuación ilustra el análisis de las consideraciones institucionales relacionadas con el DPI en Liberia.

EJEMPLO 7.1

(Contexto de DPI): Aspectos institucionales de coordinación intersectorial de DPI en Liberia

Fuente: SABER-DPI, Informe nacional de República de Liberia, 2012.

La política nacional intersectorial sobre el desarrollo de la primera infancia en Liberia (*National Intersectoral Policy On Early Childhood Development – NIPECD*) es una política de DPI explícitamente multisectorial. La NIPECD es la primera de su tipo en Liberia e ilustra el compromiso del país con sus ciudadanos más jóvenes. La política se lanzó oficialmente en abril de 2012 y la preparación del plan de implementación está en curso. El principal objetivo de esta política es favorecer la coordinación y la cohesión entre los numerosos participantes del DPI para crear un sistema de DPI unificado.

La NIPECD propone una selección ambiciosa de objetivos para intervenir en la cobertura, la calidad y la implementación de un sistema integrado de DPI. El siguiente es un resumen de los objetivos que deben alcanzarse en un horizonte de cinco años:

- Construir nuevos centros de DPI y proporcionar un servicio de DPI para cubrir el 70 por ciento de las áreas que más lo necesitan;
- Desarrollar un marco de formación de DPI y capacitar al menos al 50 por ciento de los docentes de DPI y otro personal;
- Reducir la malnutrición infantil del 20 por ciento a menos del 5 por ciento;
- Aumentar la tasa de uso de mosquiteros impregnados para combatir el paludismo, del 45 por ciento al 80 por ciento.

La Oficina de Educación para la Primera Infancia se creó para asumir la función institucional de coordinación del DPI entre los sectores. Con base en el Ministerio de Educación, el personal se nombró en 2011, con un rol de liderazgo del DPI en Liberia. Como parte de la NIPECD, el comité nacional intersectorial de DPI se creó para conducir el desarrollo de la política y de los programas a escala nacional. El comité incluye representantes de los Ministerios de Educación (que preside el comité), Salud y Asuntos Sociales, Género y Desarrollo, Justicia, Finanzas y Asuntos Internos. Los objetivos específicos del comité son los siguientes:

- Facilitar la gestión y la coordinación de la NIPECD bajo el liderazgo del Ministerio de Educación;
- Iniciar la preparación y la revisión de políticas, planes de acción, normas y decretos requeridos en relación con la implementación de la NIPECD;
- Asegurar la disponibilidad de recursos para la implementación de la NIPECD;
- Administrar la focalización de los programas para asegurar que los servicios alcancen a los grupos desfavorecidos;
- Coordinar las colaboraciones requeridas para el suministro integrado de servicios;
- Coordinar la implementación de bases de datos de información, según las necesidades;
- Apoyar y coordinar la implementación de organismos interministeriales al nivel subnacional;
- Preparar, monitorear y evaluar el plan de implementación.

Adicionalmente, la NIPECD ha establecido comités interministeriales a los niveles regional y local. En el pasado, el sistema de DPI en Liberia tenía poca focalización en los destinatarios y una cobertura débil. La implementación de la NIPECD y el comité interministerial proporcionan un marco para la coordinación lo que constituye un primer paso hacia un sistema de DPI eficiente y bien integrado. Además de los representantes ministeriales, el sistema de DPI liberiano incluye muchos otros actores como socios para el desarrollo, ONG locales e internacionales, y representantes de la sociedad civil, el personal, las comunidades y las familias.

1.3 COSTOS Y FINANCIACIÓN DEL DPI

El análisis del costo y de la financiación de los programas y servicios de DPI es un ejercicio clave en el diagnóstico del sector, si consideramos que cualquier política destinada a ampliar la cobertura o mejorar la calidad de los servicios de DPI dependerá en gran parte de su costo relativo y de la financiación pública y privada disponible para el subsector, además del uso eficiente de dichos recursos.

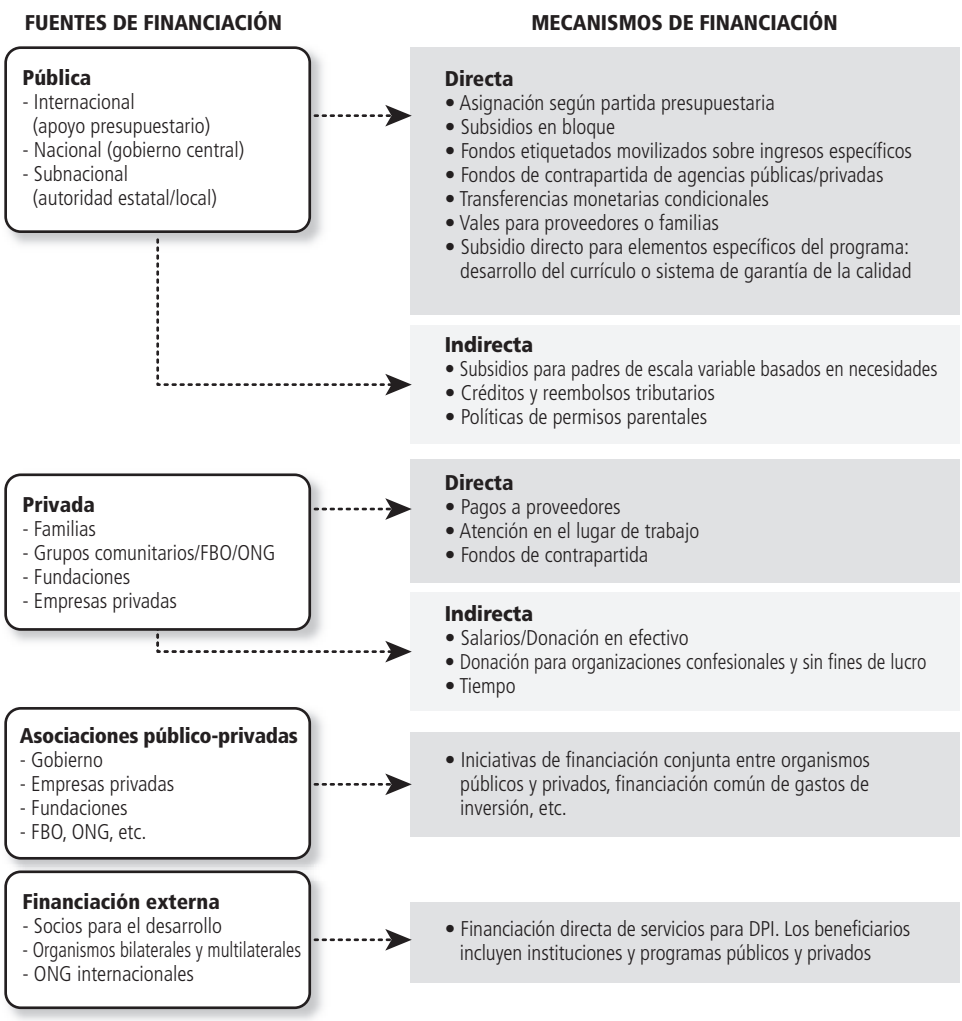
El objetivo de esta sección es reconstituir el costo y el gasto público y privado de los servicios de DPI, de la manera más exhaustiva posible. Se ofrecen aquí dos enfoques, para establecer: (i) el costo y el volumen de la financiación pública y (ii) el costo total y la financiación de los servicios de DPI. Si bien el primero se basa en un análisis clásico de los presupuestos ejecutados por los ministerios responsables del DPI, el segundo está destinado a reconstituir el costo global según una submuestra representativa de los principales servicios de DPI, sobre cuya base será posible estimar el volumen global de la financiación según la fuente (pública o privada). Este segundo enfoque tiene la ventaja de poder establecer los principales costos y la financiación del subsector en un contexto en el que dicha información no está fácilmente disponible, en especial cuando dichos servicios son ofrecidos por proveedores privados, ONG o comunidades.

De hecho, una de las características del DPI es que las fuentes y los mecanismos de financiación son numerosos y, a diferencia de la financiación de la educación primaria formal, los recursos públicos de DPI por lo general no son las principales fuentes de fondos. Por lo tanto, se requiere la correcta identificación de los diferentes mecanismos y fuentes de financiación para establecer, de manera más justa, los costos y la financiación del sector.

1.3.1 MECANISMOS Y FUENTES DE FINANCIACIÓN

La recopilación de datos relacionados con los flujos de financiación estará basada en la información recolectada a través de los servicios y programas de DPI, conforme a la Sección 2 de este capítulo (véase la Tabla 7.8). La fuente de financiación debe identificarse para cada uno de los diferentes programas. Naudeau et al. (2011) y la UNESCO (2007) ofrecen una adaptación del diagrama de Belfield, 2006, sobre las diferentes fuentes de financiación y mecanismos de DPI que puede ser útil en este ejercicio.

FIGURA 7.3 - Ejemplo de fuentes de financiación y mecanismos de DPI



Fuente: Adaptado de Belfield, 2006, en UNESCO, 2007, y Naudeau et al., 2011.

Hay tres principales fuentes de financiación disponibles, pública, privada y extranjera. Cada una se describe a continuación. La información sobre costos y financiación por lo general es difícil de recolectar, por un lado, debido a que los sistemas contables no están adaptados para capturar los costos, si no solo los gastos y, por otro lado, debido a que son débiles las capacidades de los sistemas de información (sobre financiación y cobertura de servicios) de muchos países para recolectar la información requerida de los proveedores locales y consolidarla a los niveles regional y central (Levin y Schwartz, 2012). Más aún, en cuanto al gasto público, el gasto en capital rara vez se documenta para las actividades de DPI.

Recursos públicos

El flujo de fondos públicos por parte del gobierno central puede asumir varias formas, desde subsidios parciales hasta la cobertura total de los costos operativos de los servicios. Si bien en la mayoría de los casos la financiación pública se destina a los programas y servicios públicos de DPI, algunos proveedores privados reciben subsidios como transferencias. En otros casos, las transferencias públicas se realizan a los beneficiarios de los servicios, como en el caso de prestaciones sociales a las familias con niños pequeños. Dicha información puede encontrarse en los presupuestos ejecutados del ministerio responsable de la educación preescolar, el ministerio de asuntos sociales y familiares, o el ministerio de salud en el caso de los programas de educación parental.[13]

En los países con sistemas de gestión y financiación descentralizados, los gobiernos locales pueden asumir una parte del gasto de DPI. En Kenya por ejemplo, el gobierno central financia los salarios de los docentes del preescolar, mientras que las autoridades locales cubren otros costos de funcionamiento y de mantenimiento para las escuelas preescolares. Ante la ausencia de un sistema de información centralizado, dichos datos pueden obtenerse a través de los presupuestos ejecutados de municipalidades, distritos y gobiernos provinciales.

Gasto privado

El gasto de los hogares puede ser particularmente alto debido a la prevalencia de la provisión privada y comunitaria de algunos servicios de DPI como la educación prescolar. Los datos pueden consolidarse a partir de los módulos de gasto educativo de las encuestas de gasto de los hogares.[14]

Las contribuciones del sector privado pueden adoptar una variedad de formas, siendo la más común cubrir el costo del personal empleado (en guarderías y preescolares) para cuidar a los niños del personal de la compañía. Además, algunas compañías privadas tienen guarderías o preescolares internos específicamente para los hijos de sus empleados. Si bien dichos datos son difíciles de obtener, es posible realizar estimaciones razonables cuando se conocen los costos unitarios de servicios similares y el número de niños que se benefician de los servicios. Los datos sobre los gastos de compañías privadas deben obtenerse directamente a través de éstas.

Las ONG y otras organizaciones religiosas y comunitarias pueden tener un rol significativo en la financiación de los servicios de DPI, algunos de los cuales pueden estar totalmente o parcialmente financiados por dichas organizaciones. También pueden proporcionarse contribuciones en especie (préstamos de instalaciones para la comunidad, provisión de materiales pedagógicos, alimentos, trabajo voluntario, etc.). Estos datos sobre las contribuciones monetarias y en especie son por lo general muy difíciles de obtener.

Financiación externa

Los socios para el desarrollo, bilaterales y multilaterales, y las ONG internacionales pueden contribuir a la financiación de algunas actividades. Se debe tener precaución para evitar la duplicación en la contabilización de dichos fondos cuando son proporcionados como apoyo al presupuesto o al sector, o son administrados por autoridades o participantes locales.[15]

1.3.2 ANÁLISIS DE LA FINANCIACIÓN PÚBLICA DE LOS SERVICIOS DE DPI

El Capítulo 3 explica el enfoque y los principios de cálculo de los principales indicadores de costos y financiación públicos. Si bien el análisis se enfoca en el sector de educación formal, las herramientas ofrecidas son relevantes para el análisis de las diferentes áreas del programa de DPI, como la salud, nutrición o educación parental.

El objetivo de esta sección es analizar la evolución de los recursos públicos de DPI, al distinguir cuando es posible entre aquellos destinados a cada tipo de programa o servicio de DPI. Para cada programa, el análisis debe complementarse mediante un examen del gasto corriente y en capital para apreciar el grado de continuidad de cada uno. Para evaluar los esfuerzos del gobierno y la prioridad dada por el ministerio relevante al subsector, es común comparar el nivel de gasto corriente con un conjunto de indicadores, como el PIB, el gasto corriente total (excluyendo el servicio de la deuda) o el gasto corriente en educación. Cuando los datos lo permiten, vale la pena desagregar el gasto corriente por naturaleza, revisando la parte que se asigna a cada componente clave (salarios, bienes y servicios, subsidios y transferencias, etc.).

Mientras la evolución del gasto público (global, corriente y en capital) dedicado a los servicios de DPI debería considerarse durante un período de tiempo razonable (generalmente 10 años), el desglose del gasto por tipo debería realizarse para el año más reciente, dado el trabajo involucrado.[16] La Tabla 7.4 resume los datos financieros que pueden emplearse en el contexto del análisis de los recursos públicos asignados al DPI.

TABLA 7.4 - Principales indicadores de gasto público en el preescolar
Evolución del gasto público asignado al preescolar (durante un período de 10 años) • Evolución del gasto corriente (en términos nominales y constantes) • Evolución del gasto en capital (en términos nominales y constantes) • Evolución de la proporción del gasto corriente en el gasto total (%)
Comparación del gasto corriente en el preescolar (durante un período de 10 años) con: • PIB • Total del gasto corriente público (sin incluir el servicio de la deuda) • Total del gasto corriente en educación • Gasto corriente para otros subsectores de educación
Proporción del gasto corriente en el preescolar (para el año más reciente) asignado a: • Salarios (%) • Bienes, servicios e insumos pedagógicos (%) • Transferencias y asistencia para las familias (%)

Fuente: Autores.

1.3.3 ESTIMACIÓN DE LOS COSTOS UNITARIOS PÚBLICOS PARA LOS PRINCIPALES PROGRAMAS DE DPI

La estimación de los costos unitarios públicos (costo público promedio por beneficiario) se obtiene simplemente al dividir el costo total de la financiación pública para un servicio o programa determinado por la cantidad de sus beneficiarios. También es común proporcionar la ponderación relativa de dichos costos unitarios en relación con el PIB per cápita para el año considerado.

Aunque los costos unitarios proporcionan información valiosa a los gobiernos, en particular ante la expansión del DPI o de las políticas de mejora de calidad, éstos deben utilizarse con cuidado. De hecho, el nivel de los costos unitarios se ve afectado en gran medida por: (i) el tipo y el modo de prestación de servicios; (ii) la calidad del servicio (cualificación y remuneración del personal, disponibilidad de materiales de aprendizaje, días/horas de prestación del servicio, etc.); (iii) la cobertura geográfica (proyecto piloto, cobertura regional o nacional, etc.); o (iv) las zonas objetivo y los grupos de población (áreas rurales remotas, centros urbanos, etc.). Dichas diferencias deben tenerse en cuenta al realizar las comparaciones.[17]

El análisis exclusivo de los costos y gastos públicos conlleva dos limitaciones significativas: (i) dados la multitud de proveedores y el rol generalmente limitado del sector público (tanto en la implementación como en la financiación de los programas y servicios de DPI), esto puede dar lugar a una subestimación de los verdaderos costos operativos de dichos programas y de su financiación total; y (ii) no podrá proporcionar la información requerida donde la aplicación en mayor escala o la financiación parcial (mediante subsidios, por ejemplo) de los servicios no públicos del DPI y los costos son considerados por el gobierno.

1.3.4 ESTIMACIÓN DEL COSTO TOTAL DE LOS PRINCIPALES PROGRAMAS DE DPI

Un enfoque para la estimación del costo total y de la financiación de los servicios de DPI es el método de ingredientes (Levin y Schwartz, 2012). Este método se basa en cinco pasos prácticos y consiste en la identificación de los principales insumos/ingredientes requeridos por cada programa (personal, materiales pedagógicos, transporte, instalaciones, salud, nutrición, juegos, etc.) para luego establecer el costo real de cada uno basándose en los precios del mercado u otros enfoques de estimación de costos.[18] Sobre esta base, el costo global del servicio puede determinarse, así como su costo unitario y las respectivas contribuciones del Estado, las familias, las comunidades, las ONG, etc. La Tabla 7.5 describe los cinco pasos.

TABLA 7.5 - Los cinco pasos para el análisis del costo de los servicios de DPI – El método de ingredientes

1. Identificar los servicios y sus principales características Cuando existen diferencias significativas (público/privado, urbano/rural), abordar cada servicio por separado.
2. Determinar los ingredientes e insumos clave Personal, materiales consumibles, infraestructura, transporte, cantidad y calidad de otros insumos requeridos para un número determinado de beneficiarios.
3. Establecer el costo de cada uno de los ingredientes/insumos mencionados en el punto 2 En base a los precios de mercado, el costo real u otras estimaciones.
4. Determinar el costo global del programa y su costo unitario por beneficiario Los costos pueden calcularse por región, tipo de programa o proporción del PIB.
5. Identificar las fuentes clave de financiación y cualquier mecanismo de participación en los costos Gobierno (central y local), ONG, familias, voluntarios, etc.

Fuente: Levin y McEwan, 2001 en Levin y Schwartz, 2012.

El ejercicio se completa mediante la reconstitución del costo global, al multiplicar el costo unitario de cada servicio por la cantidad total de beneficiarios estimados. Para que sea completo, será necesario agregar cualquier gasto general, de coordinación, administración, así como de monitoreo y evaluación, relacionado con la gestión central y descentralizada, ya sea pública o privada. Esto puede realizarse estimando los costos de personal, insumos e instalaciones de dichos organismos y al distribuirlos entre los programas de DPI según su cobertura o presupuestos respectivos (proporción de todos los beneficiarios).

Sobre la base del costo global y de los datos financieros, será posible determinar lo siguiente:

- Las ponderaciones respectivas de los principales participantes en la financiación de los programas y servicios de DPI (gobierno, familias, comunidades, ONG, sector privado, socios para el desarrollo, etc.);

- Las proporciones respectivas del gasto corriente y en capital;

- Las proporciones respectivas de los costos de personal, bienes y servicios y otros costos de transferencia dentro del gasto corriente;

- La importancia comparativa de dichos niveles de financiación con respecto a la financiación de los sectores de salud o de educación, o con respecto al PIB.

El Ejemplo 7.2 proporciona una ilustración de la aplicación del método de ingredientes, basado en datos ficticios.

EJEMPLO 7.2

Estimación del costo global real de un programa de DPI sobre la base de una muestra de centros de DPI, país ficticio

Fuente: Inspirado por Myers, 2008 (12 centros de DPI atendiendo a 325 niños).

TABLA 7.6 - Gasto anual de una muestra de servicios de DPI (Datos ilustrativos)

	Monto en unidad monetaria
Personal	**22 760**
Cuidadores	16 420
Supervisión y administración	3 210
Otro personal de apoyo	2 320
Coordinación central	810
Material y consumibles pedagógicos	**2 851**
Juegos, libros, bolígrafos/lápices para colorear, etc.	1 650
Otros bienes y servicios	1 201
Alimentación (comidas, refrigerios, etc.)	**8 600**
Atención médica	**5 210**
Equipamiento	**12 630**
GASTO TOTAL ANUAL (A)	**52 051**
Número de beneficiarios (B)	*325*
Costos unitarios por beneficiario (C= A/B)	**160.2**
Matriculación total a nivel nacional (D)	*12 151*
COSTO GLOBAL REAL (= C*D)	**1 946 067**

La Tabla 7.6 proporciona las estimaciones del gasto anual y costo unitario para una selección de 12 centros de DPI que prestan servicios a 325 niños de dos a tres años de edad. Sobre la base de este gasto real y conociendo el número total de beneficiarios de este tipo de servicio a nivel nacional, se puede estimar el costo global real de todos estos programas.

El procedimiento seguido es el siguiente:

1. Recolectar datos de una muestra de 12 centros de DPI de un total de 180 a los que asisten 12 151 niños pequeños;

2. Consolidar los datos financieros, distinguiendo entre costos corrientes o de funcionamiento (personal, consumibles, etc.) y costos de capital (equipamiento);

3. Calcular el costo unitario promedio por niño de 160.2 unidades monetarias al dividir el gasto total de 52 051 por los 325 niños que asisten a los 12 centros;

4. Según los censos escolares, asisten a dichos centros de DPI 12 151 niños a nivel nacional. Por lo tanto, el gasto total equivale a 1 946 067 unidades monetarias para este tipo de servicio (160.2 x 12 151).

La principal dificultad en este tipo de análisis es la selección de la muestra de servicios de DPI. Éstos varían considerablemente en cuanto a su contenido de programa, calidad y cobertura y, por lo tanto, tendrán costos unitarios significativamente diferentes. Por ende, el principal riesgo sería aplicar un costo determinado a los beneficiarios que de hecho se benefician de diferentes servicios, lo cual conduciría a estimaciones inapropiadas del costo global de los servicios de DPI. Si consideramos que no es posible examinar el costo de cada tipo de servicio, Levin y Schwartz (2012) sugieren utilizar una muestra estratificada de servicios representativos, según: (i) el tipo de servicio y prestación; (ii) la ubicación (urbana/rural); y (iii) el tipo de proveedor (público/privado). Al hacer esto, será posible estimar el costo nacional global por tipo de servicio, ubicación y proveedor, sobre la base del número estimado de beneficiarios de cada servicio. El mapeo de los servicios de DPI facilitará la selección de la muestra (véase la Tabla 7.8). Esto puede realizarse en paralelo con las actividades destinadas a evaluar la calidad de los servicios, dado que se visitarán los mismos servicios y programas de DPI (véase la Sección 5.1).

SECCIÓN 2

EL NIVEL MESO: MAPEO DE SERVICIOS DE DPI

El objetivo de esta sección es revisar los servicios de DPI ofrecidos para identificar las prioridades de desarrollo para el subsector. Los servicios y actividades de DPI son muy variados, tanto en términos de objetivos, como de grupos-meta y modos de prestación. En dicho contexto, las herramientas específicas para identificarlos y categorizarlos resultan valiosas. En la práctica, pueden adoptarse varios enfoques:

(i) *Por tipo de actividad*: Los principales tipos de servicio son salud materna e infantil (incluida la higiene), nutrición, protección, educación parental y educación preescolar;[19]

(ii) *Por grupo de edad de los beneficiarios:* Debe realizarse la distinción entre los servicios ofrecidos a los niños menores de tres años y a los que tienen entre tres y cinco años.[20] Los programas de DPI focalizados en padres o cuidadores (y madres en particular) también deben abordarse por separado;[21]

(iii) *Por tipo de beneficiario:* Luego, se tienen en cuenta las necesidades específicas de los niños (huérfanos y niños vulnerables, niños con discapacidades, niños afectados o infectados por el VIH/SIDA, etc.);

(iv) *Por tipo de prestación:* Realizando la distinción entre atención domiciliaria, atención en el centro, campañas de comunicación y de medios, esquemas de transferencia monetaria condicionada, etc.

Las siguientes subsecciones proponen un enfoque a seguir para facilitar el mapeo de las opciones de prestación de servicios de DPI. El ejercicio se concluye mediante la consolidación de la información recolectada.

2.1 IDENTIFICACIÓN DE PROGRAMAS DE DPI

2.1.1 IDENTIFICACIÓN POR TIPO DE PROGRAMA

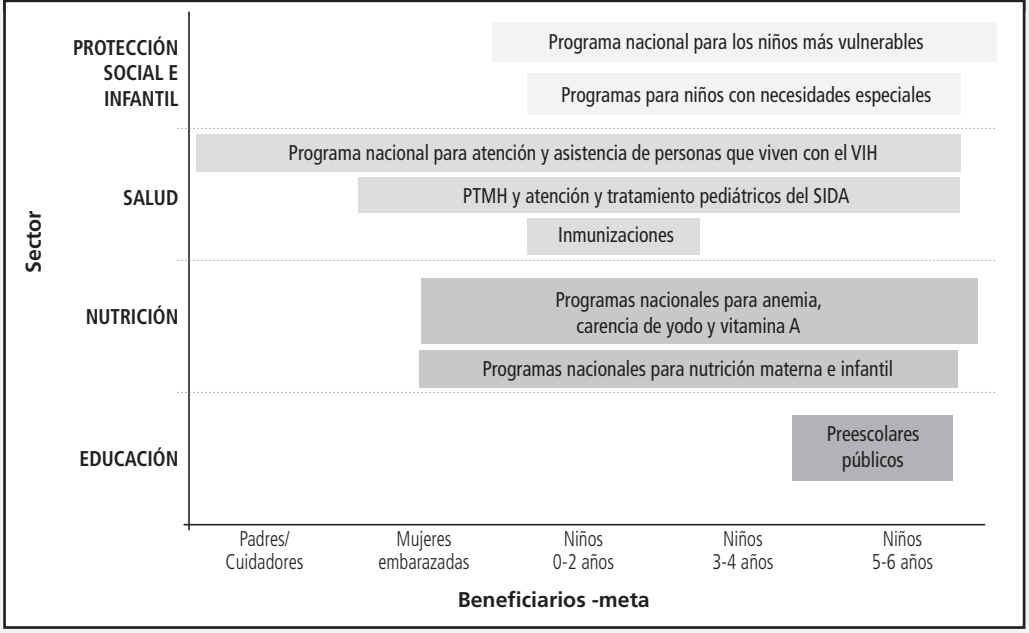
El primer paso en el mapeo de servicios de DPI consiste en la identificación de los tipos de programas y servicios ofrecidos, así como de los modos de prestación y de la ubicación de cada uno.[22]

El Ejemplo 7.3 a continuación, extraído de un informe nacional de SABER-DPI para Tanzania, ilustra un ejemplo del mapeo de las intervenciones de la primera infancia de acuerdo con los diferentes grupos de edad de los beneficiarios.

EJEMPLO 7.3 **(Identificación de programas de DPI): Cobertura de servicios de DPI, por sector y grupo de beneficiarios, Tanzania, 2012**

Fuente: Adaptado de SABER-DPI, Informe nacional de Tanzania, 2012.

FIGURA 7.4 - Naturaleza de los programas de DPI, por sector y tipo de beneficiario, Tanzania, 2012



Análisis

Como se presenta en la Figura 7.4, Tanzania tiene una variedad de programas de DPI establecidos en cada uno de los sectores esenciales de DPI: educación, salud, nutrición y protección social e infantil. Las intervenciones se enfocan en mujeres embarazadas, niños pequeños y padres y cuidadores. Sin embargo, aún no existe ningún programa per se en el ámbito de la estimulación del niño pequeño

2.1.2 IDENTIFICACIÓN POR MODO DE PRESTACIÓN

Independientemente del tipo de programa, existen cuatro modos comunes de prestación de servicios de DPI:[23]

(i) *Servicios basados en el centro:* Los servicios de DPI se organizan a través de un centro que ha sido diseñado especialmente para éstos, como los centros de atención médica básica, centros de atención materna e infantil, guarderías, escuelas preescolares, etc.

Los servicios en el centro son variables, ya que abarcan servicios sanitarios, nutrición, información parental, educación y actividades de comunicación enfocadas en salud e higiene, y otros. También existen enfoques integrados que incluyen todos los servicios anteriores. La educación formal preescolar también se incluye en esta categoría.

(ii) *Atención domiciliaria:* Estos servicios son principalmente educación parental, comunicación y programas de asesoramiento ofrecidos por profesionales de DPI en los domicilios de los beneficiarios, destinados a educar y concientizar a las familias (padres u otros cuidadores) acerca de las buenas prácticas de atención parental. También se incluyen aquí algunos servicios de atención materna e infantil (visitas pre y posnatales).

(iii) *Campañas de comunicación y de medios:* Dichas actividades generalmente utilizan medios como radio, televisión, periódicos, carteles publicitarios, etc. Están destinadas a las familias con niños pequeños y apoyan las actividades tradicionales de DPI de manera transversal, para mejorar su efectividad.

(iv) *Programas de asistencia social (incluidas las transferencias monetarias)*: Estas actividades normalmente están destinadas a familias pobres con niños pequeños y por lo general consisten en transferencias (generalmente de efectivo) realizadas con la condición de que los beneficiarios aseguren que sus hijos participen en las actividades establecidas de educación, salud o nutrición.[24]

2.1.3 IDENTIFICACIÓN POR ÁREA

El área de residencia tiene un rol fundamental en la prestación de los servicios de DPI. Por ejemplo, en el caso de los servicios de educación, de guarderías y del preescolar, son predominantes en las áreas urbanas. Dichos servicios por lo general se encuentran en áreas residenciales, son principalmente privados y están destinados a niños de familias más adineradas. Sin embargo, existen opciones más informales en áreas rurales, incluidos los servicios comunitarios o domiciliarios. Por lo tanto, es importante distinguir entre servicios rurales y urbanos.

Realizar correctamente este ejercicio implica conocer a todos los participantes clave del DPI: instituciones tradicionales (ministerios de salud, educación, justicia, asuntos sociales, etc.), la sociedad civil, partes interesadas del sector privado y socios para el desarrollo.

2.2 DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE DPI

Una vez que se han identificado los diversos tipos de programas y modos de prestación, es necesario revisar las dimensiones organizacional y programática de los servicios de DPI. Deben recolectarse datos sobre un conjunto de características clave, como la naturaleza pública, privada o mixta de la gestión, la cobertura o las fuentes de financiación. También es importante determinar la medida en la que los servicios de DPI son equitativos, específicamente si están destinados principalmente a zonas y grupos de población vulnerables en los que su cobertura no es universal.

RECUADRO 7.2
Información clave a recopilar sobre programas y servicios de DPI

1. **El área cubierta y los objetivos:** ¿Dónde se ofrecen los diferentes servicios y qué áreas cubren? ¿Se utilizan enfoques integrados? Por ejemplo, ¿incluyen los servicios sanitarios y de salud actividades de estimulación temprana, o tienen los programas de educación preescolar componentes de nutrición?
2. **Modo de prestación:** ¿Son los servicios domiciliarios, basados en el centro, orientados a la comunicación y a la defensa de intereses, o una selección de los anteriores? ¿Con qué frecuencia y durante cuánto tiempo está disponible el servicio?
3. **Escala de implementación, por tipo de programa:** ¿Cuáles son programas piloto, u ofrecen cobertura nacional o regional? ¿Están cubiertas las áreas vulnerables? Indique la cobertura y el número de beneficiarios de cada uno.
4. **Grupo de población-meta, por tipo de programa:** Indique los grupos de edad o las características de los beneficiarios-meta, en especial cuando se trata de niños con necesidades especiales o niños vulnerables, además de los grupos de edad, incluidos los padres y cuidadores.
5. **Configuración institucional:** Documente la naturaleza administrativa del programa. ¿Es público, privado o basado en la comunidad?
6. **Modos y/o fuentes de financiación:** Distinga entre público, privado (padres, comunidades, ONG, organizaciones religiosas) y socios para el desarrollo; transferencias directas, impuestos específicos, subsidios, transferencias sociales, etc.; y entre tipos de financiación (véanse la Sección 1.3 y la Figura 7.3).
7. **Mecanismos de control y de garantía de calidad:** ¿Existen estándares, se cumplen y qué institución pública es responsable? ¿Están implementados los mecanismos de garantía de calidad?

Fuente: Adaptado de SABER-DPI, Banco Mundial, 2011.

El Recuadro 7.2 resume la información clave que es apropiada recolectar acerca de los programas y servicios de DPI.[25] Puede constituir la base de un cuestionario para utilizarse con los programas y servicios identificados, ya que brinda información complementaria para la información disponible a través de encuestas y censos realizados anualmente por los servicios de estadísticas de los ministerios responsables del DPI.

El Ejemplo 7.4 a continuación, basado en el método SABER-DPI (Banco Mundial, 2011), ofrece una ilustración de cómo puede consolidarse la información del programa sobre la base de las áreas identificadas anteriormente.

EJEMPLO 7.4

Consolidación de información clave para un programa de educación preescolar, basado en el enfoque SABER-DPI, país ficticio

Fuente: SABER-DPI, Banco Mundial, 2011.

TABLA 7.7 - Características consolidadas de un programa de educación preescolar (Datos ilustrativos)

	Programa de educación preescolar
Objetivo	Preparar a los niños para la escuela primaria.
Descripción breve	Se ofrece a los niños supervisión preescolar dentro de las instalaciones de escuelas primarias existentes.
Grupo-meta	Niños de entre cuatro y seis años.
Áreas cubiertas	Desarrollar las habilidades previas a la alfabetización y previas a la aritmética elemental de los niños, y aumentar su estimulación cognitiva.
Cobertura/Acceso	Tasa bruta de matrícula preescolar del 39 %.
Configuración institucional	El ministerio de educación desarrolla los programas y los planes de estudios al nivel central, y es responsable de la expansión de la cobertura. Las escuelas preescolares públicas se encuentran dentro de las escuelas de educación básica existentes o en instalaciones separadas.
Financiación	Los salarios de los docentes son pagados por el ministerio de educación. El gasto en capital para los costos de construcción es cubierto por el gobierno central y local.
Docentes/Cuidadores	Los docentes del preescolar son funcionarios públicos del ministerio de educación. La formación docente previa al servicio incluye cuatro años de estudios universitarios.
Garantía de calidad y monitoreo	Los estándares existentes se enfocan principalmente en las instalaciones y en otras infraestructuras y no en los programas y la práctica de enseñanza. La inspección de los centros es poco frecuente y los inspectores por lo general tienen poco conocimiento sobre los programas de DPI.

2.3 CONSOLIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Los datos deben recolectarse a escala nacional para proporcionar el panorama más completo posible sobre los diferentes servicios de DPI. Una vez que se ha obtenido información para una cantidad satisfactoria de servicios de DPI, ésta debe consolidarse de acuerdo con criterios comunes para proporcionar una visión global de los programas disponibles. La Tabla 7.8 puede utilizarse como una herramienta para consolidar la información. Presenta el estado de la cobertura de los programas y servicios de DPI (desde su inexistencia hasta la cobertura universal) de acuerdo con el área y el tipo de intervención y su principal proveedor. Se complementa por un resumen de cada intervención: (i) tasas de cobertura; (ii) las áreas o los grupos de población cubiertos (lo cual ofrece una valoración de la focalización en áreas o grupos de población vulnerables); (iii) la principal fuente de financiación; (iv) la existencia o no de un control de calidad y un mecanismo de monitoreo, o de un organismo a cargo cuando dicho mecanismo está implementado.

TABLA 7.8 - Consolidación de información clave sobre servicios de DPI disponibles en todo el país (Tabla modelo)

	Cobertura					**Número de beneficiarios o ratio de acceso para el grupo -meta**	**Ubicación (Regiones/ urbanas/ rurales/ población meta vulnerable)**	**Principale fuentes de financia-ción**	**Mecanis-mos y agencia de monitoreo**
	Sin servicios	Programa piloto	Cobertura regional (indicar cual)	Cobertura en todo el país*	Cobertura universal				
Salud									
Nutrición									
Educación preescolar									
Educación parental									
Protección/ Necesidades especiales									

Fuente: Adaptado de SABER-DPI, Banco Mundial, 2011. * La focalización en los beneficiarios puede ser selectiva.

SECCIÓN 3

EL NIVEL MICRO: LOS NIÑOS Y SUS FAMILIAS

El objetivo de la Sección 3 es examinar un conjunto de indicadores que proporcionará un perfil detallado de los niños y de sus entornos familiares para identificar mejor sus necesidades de desarrollo y orientar la elaboración del programa de DPI. Es una extensión del diagnóstico global del contexto sanitario y de desarrollo infantil propuesto en la Sección 1.1 de este capítulo. Se ofrecen dos tipos de indicadores: (i) sobre las características de los niños y de sus familias, incluidas las prácticas parentales; y (ii) sobre el acceso y uso de los programas de DPI.

En cada caso, es recomendable desglosar los diferentes indicadores según las características del niño (sexo, vulnerabilidad, edad, etc.) y de su familia (área de residencia, nivel de ingresos, educación de los padres, etc.). Esto permitirá una mejor determinación de las posibles disparidades para proponer medidas correctivas mediante la implementación de actividades mejor dirigidas, tanto en términos de beneficiarios como de contenido. Dicha información desglosada se ilustrará en la Sección 4 sobre equidad, a continuación.

Cuando es posible, vale la pena proporcionar datos históricos para estos indicadores, pero también compararlos en un momento determinado en el tiempo con los de otros países de niveles de ingresos similares. También puede ser útil ubicarlos en el contexto de los objetivos nacionales o internacionales (como los ODM o los objetivos de EPT).

3.1 PERFIL DE LOS NIÑOS Y DE SUS FAMILIAS

La Tabla 7.9 proporciona una lista de algunos de los indicadores más fácilmente disponibles que describen el desarrollo de la primera infancia y los entornos familiares de los niños (menores de ocho años). Además de los principales sectores de DPI, cubre el contexto socioeconómico que puede utilizarse como aproximación de la calidad del entorno familiar (véase el Anexo 7.1 para obtener una descripción detallada de los indicadores).

TABLA 7.9 - Indicadores clave para describir a los niños pequeños y su entorno familiar

Características del niño (Niños menores de 8 años)
Salud, nutrición e higiene
Tasa de vacunación de DPT3
Prevalencia de retraso en el crecimiento
Prevalencia de emaciación
Prevalencia de bajo peso
Prevalencia de sobrepeso/obesidad
Proporción de niños que reciben atención médica adecuada cuando están enfermos (fiebre, diarrea, infección aguda de las vías respiratorias)
Proporción de niños que duermen debajo de un mosquitero tratado con insecticida
Proporción de niños que se lavan las manos después de ir al baño
Educación y aprendizaje temprano
Proporción de niños que participan en una actividad de aprendizaje temprano
Índice de DPI y sus subcomponentes
Proporción de niños que comienzan la primaria a la edad escolar oficial
Dominio de lectura y aritmética básicas en el acceso a la primaria (p. ej., puntajes de EGRA/EGMA)
Protección
Proporción de niños con un certificado de nacimiento
Proporción de niños vulnerables y huérfanos
Proporción de niños involucrados en actividades productivas
Características de la familia (Niños menores de 8 años)
Indicadores socioeconómicos
Proporción de niños que viven en un hogar pobre
Proporción de niños cuyo hogar está encabezado por una mujer
Proporción de niños cuyo hogar está encabezado por una persona analfabeta
Máximo grado de educación alcanzado por el jefe del hogar, la madre o el tutor
Categoría socioprofesional del jefe del hogar, la madre o el tutor
Tasa de dependencia del hogar
Área de residencia
Tamaño promedio de la familia
Proporción de hogares que poseen radio o televisión
Salud, nutrición e higiene
Proporción de mujeres que practican lactancia materna exclusiva durante 6 meses
Proporción de mujeres que dan a sus hijos complementos alimenticios después de los 6 meses
Proporción de hogares que utilizan sal yodada
Proporción de hogares con acceso a agua potable segura
Proporción de hogares con instalaciones sanitarias mejoradas
Conocimiento y actitudes hacia los riesgos sanitarios
Proporción de hogares que tienen jabón para lavarse las manos
Actividades de estimulación
Proporción de niños que tienen juguetes en su casa
Proporción de niños que tienen libros
Proporción de niños que se benefician de actividades de estimulación en su casa
Proporción de padres que participan en actividades de estimulación en su casa
Proporción de niños que han participado en actividades con un adulto para promover el aprendizaje y la preparación para la escuela
Prevalencia de prácticas explicativas, coercitivas o disciplinarias

Fuente: Autores.

El análisis de estos indicadores permitirá al analista establecer la medida en que los niños crecen en un entorno familiar favorable para su desarrollo (que los prepara para la escuela), incluso si la tabla está incompleta debido a la falta de datos en algunas áreas.[26] De hecho, las fuentes de información para describir la calidad del entorno familiar son escasas, especialmente en cuanto a la frecuencia y la calidad de la interacción con los padres, cuidadores y pares, a las actividades de educación y estimulación en el hogar, al tipo de actividades de estimulación, al desarrollo físico y motriz y al desarrollo cognitivo, socioemocional y del lenguaje. Sin embargo, las encuestas de tipo MICS y DHS ofrecen algunos datos. Algunos países, para compensar esta falta de información, han realizado encuestas específicas sobre prácticas parentales u otras áreas del desarrollo físico, cognitivo, socioemocional o del lenguaje de los niños pequeños.[27] Cuando están disponibles, estas encuestas son particularmente útiles para orientar las políticas y los programas de DPI.

El Ejemplo 7.5 a continuación sintetiza los principios metodológicos básicos y los resultados de una encuesta de prácticas parentales, realizada en Mauritania.

EJEMPLO 7.5

Prácticas parentales, Mauritania, 2010

Fuente: UNICEF/Mingat y Seurat, 2011

En el contexto del apoyo del UNICEF al Gobierno mauritano en el desarrollo de las actividades de DPI, se llevó a cabo una encuesta de hogares en 2010 con el objetivo principal de proporcionar una descripción detallada de las prácticas de paternidad y del desarrollo de los niños pequeños. Este trabajo tuvo una doble perspectiva: (i) adquirir conocimiento sobre el comportamiento de los padres, y de las madres en particular, con respecto a sus hijos de seis meses a seis años de edad; y (ii) proporcionar referencias operativas en términos de actividades de educación familiar y educación preescolar, para apoyar el programa nacional de DPI del Gobierno mauritano.

La recopilación de datos y los análisis resultantes se enfocaron en aspectos de la práctica parental relacionados con el tiempo que los padres dedicaban a sus hijos, el rol del padre, la alimentación, el desarrollo cognitivo y los juegos, el sueño, el desarrollo social y del lenguaje, la salud y las percepciones de peligros y la mutilación genital femenina, entre otros. Para estas diferentes dimensiones, la encuesta se basó en las respuestas dadas por las familias (generalmente las madres).

Análisis

En términos generales, si bien la educación parental requiere una inversión activa por parte de los padres en el desarrollo de los niños, solo el 43 % de los padres creía que su rol era significativo, el 23 % sentía que su influencia era limitada y el 34 % creía que no tenía influencia en el desarrollo de sus hijos. Este hallazgo también se observa en la marcada tendencia de las madres a subestimar las capacidades efectivas de sus niños pequeños: más de un tercio mencionó que no tiene sentido hablarle a un niño antes de que cumpla los dos años (la edad a la que los niños comienzan a responder), a pesar de que se conoce la importancia del contacto entre madre e hijo en el desarrollo socioemocional y del lenguaje de los niños desde una edad muy temprana.

Las prácticas de paternidad en términos del desarrollo social y cognitivo de los niños muestran que el 30 % de las madres no se sintió involucrado cuando sus hijos fallaron en una actividad determinada y solo el 18 % afirmó que adopta una actitud positiva (al brindar ayuda, consejos, etc.). Más aún, el 59 % de los niños menores de tres años no participa en actividades familiares (juegos, etc.). En cuanto a la disciplina, el 83 % de las madres indicó que establecen reglas, pero el 70 % afirmó que lo hacen mediante amenazas y otros enfoques coercitivos, mientras que solo el 30 % proporciona explicaciones a los niños.

La práctica de mutilación genital femenina, si bien cada vez es menos común, está bastante generalizada. Cerca de la mitad de las niñas ha sufrido mutilación genital femenina y el 44 % de las madres cree que la práctica debe mantenerse. La mutilación genital femenina es más común en familias rurales, pobres y sin educación.

En cuanto a la higiene de los niños, pocas madres bañan todos los días a sus hijos. En el 42 % de los casos, las madres bañan a sus hijos una vez por semana. Los datos indican también que el 62 % de los niños no se lava normalmente las manos después de ir al baño y solo el 35 % se lava las manos antes de comer, aunque en forma irregular.

Con respecto a la salud y a la percepción de los peligros, cuando los niños tienen un problema de salud como fiebre o diarrea por ejemplo, el 30 % de las madres no reconoce los síntomas de fiebre y el 41 % no tiene conocimiento sobre la gestión de sales de rehidratación oral en casos de diarrea, lo cual es un testimonio sobre el alcance de las mejoras en las prácticas de paternidad con respecto a dos enfermedades responsables de una proporción significativa de la mortalidad infantil.

3.2 ACCESO Y USO DE LOS SERVICIOS DE DPI

Según la hipótesis de que la participación en los servicios de DPI proporciona a los niños beneficiarios mejor salud y preparación para la escuela, el análisis del acceso y del uso de los servicios de DPI proporcionará más elementos para comprender lo siguiente: (i) la capacidad de un país para proporcionar a todos los niños, independientemente de sus características, un buen punto de partida en la vida; y (ii) la necesidad de expandir los servicios proporcionados para asegurar su desarrollo más equitativo y eficiente.

La Tabla 7.10 proporciona un panorama general de los indicadores que se utilizan generalmente para describir el nivel de acceso y de uso de los principales servicios de DPI. Esta lista, lejos de ser exhaustiva, puede complementarse mediante otros indicadores, cuando estén disponibles, para ofrecer una perspectiva más amplia y completa de los problemas. Los indicadores mencionados están descritos en mayor detalle en el Anexo 7.1.

TABLA 7.10 - Indicadores clave para describir el acceso y el uso de los servicios de DPI, por tipo
Servicios de salud y nutrición
Proporción de mujeres embarazadas que han tenido al menos tres consultas prenatales con personal de salud cualificado
Proporción de nacimientos asistidos por personal cualificado
Tasa de cobertura de vacunación para niños de 12 a 23 meses
Proporción de niños con enfermedades respiratorias agudas que reciben antibióticos
Proporción de niños con diarrea a quienes se les administran terapias de rehidratación oral (TRO)
Proporción de niños con fiebre que han recibido tratamiento contra el paludismo
Suplementos de vitamina A, %
Distancia desde el hogar hasta el centro de salud más cercano
Servicios de educación preescolar y primaria
Proporción de niños que asisten a un servicio de educación de DPI (indicar el grupo de edad y el proveedor): • Guardería, centro de día • Escuela preescolar Proporción de niños matriculados en educación preescolar en centros públicos, privados y comunitarios
Tasa bruta de matrícula en preescolar
Tasa bruta de acceso al primer grado de la primaria
Distancia desde el hogar hasta la escuela preescolar más cercana
Servicios de protección
Proporción de nacimientos registrados

Fuente: Autores.

El Ejemplo 7.6, extraído del informe nacional de Tanzania SABER-DPI, ilustra la situación con respecto al acceso al preescolar y al uso de los servicios sanitarios de DPI en Tanzania. El ejemplo también permite situar el país en una perspectiva internacional.

EJEMPLO 7.6

(Uso de los servicios de DPI): Acceso a la atención y educación de la primera infancia (AEPI), Tanzania y países seleccionados de África Oriental, 2012

Fuente: SABER-DPI, Informe nacional de Tanzania, 2012.

TABLA 7.11 - Provisión escolar en preescolar, Tanzania y países seleccionados de África Oriental, 2012				
	Tanzania (2010)	**Etiopía (2010)**	**Kenya (2009)**	**Uganda (2010)**
Edad de ingreso al preescolar	5 años de edad	4 años de edad	3 años de edad	3 años de edad
Duración del preescolar	2 años	3 años	3 años	3 años
Tasa bruta de matrícula (%)	33	5	52	14
Tasa neta de matrícula (%)	33	4	29	14
Porcentaje de matriculación privada	5	95	38	100

Análisis

En Tanzania, la escuela preescolar comienza a los 5 años edad y tiene una duración de 2 años. En 2010, la matriculación total en la escuela preescolar (pública y privada) fue del 33 % y aumentó en un 45 % desde 2005 (basado en datos no mostrados en la tabla). A pesar del incremento sustancial en la matriculación no estatal, desde 2010 la matriculación no estatal representa menos del cinco por ciento de toda la matriculación para niños de entre cinco y seis años de edad. Si hubiese datos disponibles para realizar el seguimiento de la matriculación para niños menores de cinco años, la proporción relativa de matriculación en AEPI no estatal aumentaría, ya que todos los servicios para niños menores de cinco años son proporcionados por operadores no estatales. Como muestra la Tabla 7.11, en comparación con otros países de África Oriental, las tasas brutas y netas de matrícula son bajas en toda la región. La porción de enseñanza preescolar proporcionada por el sector privado es significativamente más baja que en todos los países vecinos.

TABLA 7.12 - Acceso a intervenciones esenciales de salud para el DPI en África Oriental, 2006-10

(Porcentaje)	Tanzania	Etiopía	Kenya	Uganda
Niños menores de 5 años con diarrea que reciben rehidratación oral o alimentación continua	50	15	43	39
Niños de 1 año de edad vacunados contra la DPT	91	90	93	60
Niños menores de 5 años con presunta neumonía que reciben antibióticos	nd	5	50	47
Niños menores de 5 años que duermen debajo de mosquiteros tratados con insecticida	64	33	47	33
Niños menores de 5 años con fiebre que reciben tratamiento contra el paludismo	59	10	23	60
Nacimientos asistidos por parteros cualificados	49	6	44	42
Mujeres embarazadas VIH+ o lactantes expuestos que reciben tratamiento antirretroviral para PTMH	59	-	43	-

El acceso a las intervenciones esenciales de salud para el DPI en Tanzania es mejor que en países vecinos, pero aún podría mejorarse. La Tabla 7.12 anterior muestra el nivel de acceso a una selección de intervenciones esenciales de salud para el DPI por parte de niños pequeños y mujeres embarazadas en Tanzania con comparaciones regionales. El nivel de acceso a las intervenciones esenciales de salud es más alto (o comparable) en Tanzania que en países vecinos. En particular, Tanzania ha tenido más éxito al aumentar la cobertura de mosquiteros tratados con insecticida para niños menores de cinco años. Dado que el paludismo es la principal causa de muerte de niños pequeños en Tanzania, es una intervención de política fundamental. Si bien Tanzania lidera la región en términos de acceso a parteros cualificados, los datos indican que menos de la mitad de todas las mujeres tienen acceso a un partero cualificado, lo cual es fundamental para asegurar partos seguros.

SECCIÓN 4

DISPARIDADES EN EL ACCESO Y EL USO DE LOS SERVICIOS DE DPI: OFERTA Y DEMANDA

Si es posible, resulta útil desglosar los indicadores presentados en la Sección 3.1 según las características del niño y de la familia. De hecho, pueden existir diferencias significativas en el acceso a la atención, en el uso de los servicios, o en términos de las prácticas de paternidad, según el área de residencia, el ingreso del hogar o el género. El desglose de los datos permitirá destacar las diferencias entre los grupos para ofrecer una mejor comprensión de las necesidades de los niños y de sus familias en términos de los servicios de DPI, lo cual facilita la implementación de actividades con objetivos mejor seleccionados, tanto en términos de beneficiarios como de contenido de los programas. Dado que el Capítulo 6 de esta guía ofrece una descripción detallada de las herramientas y de los métodos utilizados en la medición de las disparidades, esta sección será breve, y proporcionará algunas ilustraciones sobre el tema. También puede ser interesante extender el diagnóstico al indagar los fenómenos subyacentes detrás de las disparidades, para asistir en la implementación de medidas correctivas más relevantes. Como muestra el siguiente ejemplo, la fuente de las disparidades puede encontrarse en factores tanto del lado de la oferta como de la demanda.

4.1 IDENTIFICACIÓN DE DISPARIDADES

Pueden considerarse varias dimensiones para intentar destacar la existencia de disparidades en la cobertura, el acceso y el uso de los servicios de DPI, así como en las prácticas parentales. Éstas incluyen principalmente las siguientes:

- Edad de los niños;
- Género de los niños;
- Ingreso del hogar;
- El nivel de educación de los padres y especialmente de las madres;
- El sexo del jefe del hogar;
- El área de residencia (urbana/rural);
- La ubicación geográfica (región, distrito).

El Ejemplo 7.7, extraído del informe MICS4 para Sierra Leona, ilustra las disparidades en términos del acceso a los programas de DPI para niños de entre 36 y 59 meses, según el género, el área de residencia, la edad, la educación de la madre y el ingreso del hogar.

EJEMPLO **7.7** **(Disparidades en el acceso al DPI): Disparidades en la participación en el programa de DPI, Sierra Leona, 2010**

Fuente: MICS4, Sierra Leona, 2010.

La Tabla 7.13 a continuación presenta el porcentaje de niños de entre 36 y 59 meses que asistieron a alguna forma de programa organizado de DPI en Sierra Leona en 2010.

TABLA 7.13 - Participación en el programa de DPI, por características socioeconómicas, Sierra Leona, 2010

	Proporción de participación en un programa de DPI (%)	Índice de paridad
Sexo		
Niños	13.3	0.92
Niñas	14.5	(Niños/Niñas)
Edad		
De 36 a 47 meses	10.1	0.55
De 48 a 59 meses	18.5	(Más pequeños/Más grandes)
Área de residencia		
Urbana	23.4	0.44
Rural	10.5	(Rural/urbana)
Región de residencia		
Este	18.9	0.19
Norte	6.9	(Norte/Oeste)
Sur	10.5	
Oeste	36.5	
Educación de la madre		
Ninguna	9.7	0.26
Primaria	17.7	(Ninguna/Secundaria)
Secundaria	37.5	
Ingreso del hogar		
Q1	5.2	0.12
Q2	7.5	(Q1/Q5)
Q3	9.9	
Q4	16.0	
Q5	42.3	
Nacional	**13.9**	

Fuente: Cálculo de los autores. MICS4, 2010.

Análisis

En 2010, se estima que cerca del 14 % de todos los niños de 3 a 4 años en Sierra Leona asiste a alguna forma de programa organizado de DPI. Sin embargo, este promedio nacional oculta disparidades regionales y socioeconómicas importantes. Como se resume en la Tabla 7.13, las disparidades urbano-rural son significativas: el 23 % de los niños que viven en áreas urbanas asiste a una estructura de DPI, en comparación con solo el 10 % en las áreas rurales. La asistencia es más alta en el oeste (36 %) y más baja en el norte (7 %). La asistencia está fuerte y positivamente correlacionada con niveles más altos de educación de las madres y de riqueza familiar. Los niños de entre 48 y 59 meses tienen casi el doble de probabilidades de asistir a dichos programas (18 %) que los niños de entre 36 y 47 meses (10 %).

Sin embargo, como lo indica el nivel de los índices de paridad, las diferencias son mayores en cuanto a la riqueza del hogar, seguido por la región de residencia y el nivel de educación de las madres.

En dichos casos, focalizarse en los hogares más desfavorecidos de las regiones más vulnerables (Norte y Sur) puede proporcionar una cobertura más equitativa de los servicios de DPI. Promover los programas de alfabetización de las madres también puede tener un impacto favorable en la participación de los niños en los programas de DPI, al estimular la demanda de dichos servicios.

4.2 ANÁLISIS DE DISPARIDADES: LAS CAUSAS SUBYACENTES A LAS TASAS BAJAS DE ACCESO Y USO

Analíticamente, se puede determinar que las variables que explican las disparidades están relacionadas tanto con la oferta de los servicios como con la demanda de parte de los beneficiarios o sus familias. Del lado de la oferta, la distancia hasta los servicios y su calidad (la disponibilidad de insumos, la cantidad suficiente de personal con cualificaciones suficientes, el estado de las instalaciones) son los principales factores que influyen en el acceso a los servicios y su uso. Del lado de la demanda, los usuarios mencionan varios motivos, incluidos el nivel excesivamente alto de los costos de los servicios, la falta de interés en los servicios ofrecidos debido a su baja calidad o poca relevancia, o la ignorancia acerca de su fundamento.[28] Las encuestas de hogares, tipo CAP, y otro tipo de encuestas cualitativas pueden ser particularmente informativas acerca de estos factores, al aclarar los motivos mencionados por las familias para justificar la participación de los niños en los servicios de DPI.

El Ejemplo 7.8 a continuación describe los motivos principales proporcionados por los padres por los que sus hijos no asisten a programas de educación preescolar en Uzbekistán.

EJEMPLO **7.8**

(Factores de oferta y demanda que afectan la asistencia a DPI): Motivos para no inscribir a los niños en educación preescolar, Uzbekistán, 2009

Fuente: UNICEF, 2009 en SABER-DPI, Banco Mundial, 2011.

TABLA 7.14 - Motivos mencionados por los padres para no inscribir a sus hijos en la educación preescolar, 2009

(Porcentaje)	Área de residencia		Nivel de ingreso		Total
	Urbana	Rural	Rico	Pobre	
No es necesario	34	34	36	30	34
El niño es demasiado pequeño	32	25	28	26	27
El programa es demasiado costoso	23	17	15	26	19
La guardería queda demasiado lejos	3	17	14	14	13
La atención proporcionada es inapropiada o cuestionable	3	3	3	2	3
Los horarios de atención no son convenientes	0.6	0.5	0.5	0.6	0.5
El estado de salud del niño	0.6	1	1	1	1
Los niños están inscritos en la escuela (cuando tienen 6 años o más)	4	3	3	3	3

Análisis

La Tabla 7.14 indica que la principal causa de la inasistencia de los niños a la educación preescolar está relacionada con la falta de interés de sus padres en dichos servicios (el 34 % de los casos). Luego, la edad de los niños es mencionada por el 27 % de los padres, lo cual puede reflejar la falta de relevancia del programa para las necesidades de desarrollo de los niños (véase la nota al pie de página 28). Los gastos de acceso a los servicios se consideran altos en el 19 % de los casos, especialmente para las familias pobres (26 % de los casos) y el 13 % de los encuestados afirma que la distancia desde su casa hasta el centro es un desincentivo para la matriculación en el preescolar. El último hallazgo es más común en áreas rurales (17 %) que en áreas urbanas (3 %).

Puede realizarse un análisis más profundizado para determinar mejor los factores de oferta y demanda que afectan el acceso y el uso de los servicios de DPI y las disparidades en las prácticas de paternidad.[29] El uso de modelos econométricos puede ser particularmente útil y relevante en este caso, para destacar los efectos netos de cada una de las variables consideradas. Las ilustraciones de dichos modelos se presentan en el Capítulo 6 de esta guía.

SECCIÓN 5

CALIDAD Y EFICIENCIA DE LOS SERVICIOS DE DPI

Cualquier discusión sobre la oferta y la demanda para los servicios de DPI implica de manera implícita asuntos de calidad y eficiencia. Sin embargo, a diferencia de la educación general para la cual se dispone de indicadores de calidad y métodos de evaluación convencionales, no existe consenso en relación con lo que constituye un servicio de calidad o en relación con un enfoque estandarizado hacia la evaluación de la calidad para el DPI. Sin embargo, se dispone de algunas herramientas para proporcionar una primera apreciación de estas dimensiones, que se presentan en las secciones que siguen.

5.1 CALIDAD DE LOS SERVICIOS DE DPI

La calidad de los servicios de DPI generalmente se aborda a través de dos tipos de mediciones, calificadas como *estructurales y de proceso* (Currie, 2001; Mashburn et al., 2008, en Levin y Schwartz, 2012). Las mediciones estructurales generalmente se enfocan en insumos como el nivel de cualificación y formación del personal de cuidado, el tamaño de la clase, la proporción de niños por adulto o la calidad del entorno físico. Las mediciones de proceso se enfocan en las relaciones entre el personal de cuidado y los niños, el uso del tiempo de clase o los enfoques pedagógicos y disciplinarios adoptados. Mientras que las mediciones estructurales siguen siendo fáciles de establecer, ya que están basadas en información que puede recopilarse a partir de fuentes secundarias, las mediciones de proceso pueden ser más complejas, ya que requieren la observación directa del servicio proporcionado. Además, no existen estándares reales en relación con lo que constituye una interacción de calidad, y no existe consenso en relación con lo que representa un servicio de DPI de calidad o con los insumos que mejor preparan a los niños para la educación primaria.[30]

Nadeau et al., 2011 proponen una división práctica de las características de dichos insumos y actividades en cuatro categorías, que abarcan características estructurales, características de personal, características del programa y características del proceso, a las cuales se agrega una quinta en relación con el monitoreo y la evaluación de los resultados de los niños.

Ante la ausencia de un sistema de datos existente para proporcionar dichos datos, puede ser útil realizar una encuesta por muestreo. Un cuestionario simple puede intentar evaluar la calidad de cada una de las características consideradas particularmente relevantes para cada contexto. Este puede realizarse en forma conjunta con el ejercicio de estimación de costos presentado anteriormente (véase la Sección 1.3.4), sobre la misma muestra de programas y actividades.

La Tabla 7.15 a continuación propone preguntas típicas que ayudan a elaborar un panorama de la calidad de los programas de DPI basados en éstas. Complementan las preguntas ya ofrecidas en la Tabla 7.3 en el contexto de la descripción de los mecanismos de control y monitoreo de calidad.

Puede atribuirse a cada pregunta o elemento una puntuación en una escala de 1 (inapropiado) a 5 (excelente). La suma de las puntuaciones obtenidas para cada elemento luego proporcionaría una puntuación global, para ofrecer una medición sintética de la calidad del servicio.

TABLA 7.15 - Preguntas para el análisis de la calidad de los programas y servicios de DPI

	Preguntas clave
Características estructurales	¿En qué condición están las instalaciones, las aulas y las áreas de juego? ¿Cumplen con los requisitos en términos de higiene, estimulación y aprendizaje? ¿Cuál es la disponibilidad de equipamiento apropiado (instalaciones sanitarias) y material pedagógico (herramientas de comunicación, juegos de estimulación, etc.)? ¿Cuál es la proporción de niños por adulto? ¿Qué tamaño tienen las clases? ¿Se respetan las normas y los estándares (en caso de que existan)?
Características del personal	¿Qué cualificaciones y formación tienen los cuidadores? ¿Son sus cualificaciones y su formación especializadas? ¿Cumplen sus cualificaciones y su formación con los estándares (en caso de que existan)? ¿Cuál es el estatus profesional de los cuidadores? * ¿Cuál es la proporción de cuidadores calificados? ¿Han sido capacitados los cuidadores y otros miembros del personal involucrados en la supervisión de los niños más pequeños en las mejores prácticas holísticas de DPI? ¿Cuál es la remuneración de los cuidadores? ¿Cumple ésta con las normas, en caso de que existan? ¿Cómo es en comparación con la de otros profesionales en términos de PIB per cápita?
Características del programa	¿Qué tan intensivo es el programa (cantidad de horas por semana, tiempo parcial o completo)? ¿Cuántas veces por mes se visitan las familias? ¿Se respetan los estándares, en caso de que existan? ¿Existe una asociación entre los padres o las comunidades y el programa, o un compromiso mutuo? Si es así, ¿en qué área (gestión, administración, comité asesor parental, contribuciones para el edificio y los equipos del centro, preparación de insumos pedagógicos, contribución para la elaboración de programas, financiación, supervisión de los niños, etc.)? ¿Cuál es el idioma de enseñanza (lengua materna, idioma oficial, o ambos)? ¿Hay insumos de salud y nutrición disponibles? Si es así, ¿en qué cantidades? ¿Adopta el plan de estudios una visión holística hacia el desarrollo de los niños, al ofrecerles una selección de herramientas de aprendizaje apropiadas, estimulantes y agradables (que abarcan el desarrollo físico, socioemocional, cognitivo e intelectual)?
Características de proceso	¿Qué enfoques pedagógicos y disciplinarios se adoptan? ¿Cuál es la frecuencia y la calidad de las interacciones entre los cuidadores y los niños, y entre los niños?
Monitoreo y evaluación de prácticas y aprendizaje	¿Existen mecanismos permanentes de control de calidad, monitoreo y evaluación de los programas? ¿Está basado el control de calidad en la inspección o la acreditación?

Fuente: Adaptado de Naudeau et al., 2011 y UNESCO, 2007.
Nota: * En los países desarrollados, generalmente se realiza una distinción entre pedagogos, docentes de primera infancia, personal de guarderías, auxiliares cualificados o capacitados, trabajadores de cuidado diario familiar, y auxiliares o voluntarios no cualificados (UNESCO, 2007).

Se han desarrollado muchas otras herramientas para evaluar la calidad de los programas de DPI, algunas en África. La más utilizada es la versión revisada de la escala de calificación del entorno en la primera infancia (*Early Childhood Environment Rating Scale*, ECERS-R), inicialmente concebida para evaluar los programas de DPI en el centro para niños de entre dos años y medio y cinco años en los Estados Unidos. Consiste en 43 elementos divididos en siete áreas amplias que se enfocan en las dimensiones estructurales más fácilmente medidas (véase la Tabla del Anexo A7.3). Las respuestas a las preguntas están codificadas en una escala del 1 al 10.[31] Existen otras herramientas como la escala de evaluación de Save the Children, derivada de la ECERS, el instrumento de autoevaluación de la Asociación para la Educación de la Niñez o la asociación internacional Step by Step (UNESCO, 2007). Se ofrece una presentación breve de estas herramientas en el Anexo 7.2.[32]

5.2 EFICIENCIA DE LOS SERVICIOS DE DPI

Evaluar la eficiencia de los servicios de DPI es equivalente a examinar la medida en la que mejoran los resultados de los niños que acceden a éstos. El análisis de la eficiencia se basa en el hallazgo de que, además de los servicios de DPI que reciben los niños, el desarrollo de los niños se ve influido por un gran número de factores que abarcan las dimensiones micro, meso y macro descritas anteriormente (véase la Figura 7.1). Éstas deben considerarse correctamente en el análisis.

Como se mencionó en la introducción de este capítulo, los impactos de las intervenciones de DPI se dividen en dos categorías:

- El impacto directo en el desarrollo físico, cognitivo, socioemocional y lingüístico de los niños;
- El impacto de mediano a largo plazo en los diferentes aspectos de la vida de una persona: educación (incluida la transición a la primaria), ingresos, salud física y mental en la adultez, fertilidad, comportamientos de alto riesgo (tabaquismo, consumo de alcohol, etc.).

Estos dos niveles de impacto se abordarán sucesivamente en las siguientes secciones, con un enfoque particular en la educación primaria (acceso y vías de escolarización) en términos del impacto de mediano plazo. Sin embargo, se requiere otra aclaración antes de continuar con el análisis. La idea aquí de ningún modo es proponer un método riguroso para la evaluación del impacto de los programas de DPI en el desarrollo de los niños o en términos de otros resultados, especialmente debido a la falta de datos adecuados.[33] Es preferible basar el análisis en datos fácilmente disponibles (como los recolectados mediante encuestas de hogares) para establecer el nivel de correlación (positiva, negativa, significativa) entre la participación en un programa de DPI (en el sentido amplio) y el desarrollo de los niños. Por lo tanto, esta sección está dedicada a los indicadores y las herramientas que pueden estar fácilmente disponibles para el análisis.

5.2.1 ENFOQUES METODOLÓGICOS, HERRAMIENTAS Y RESTRICCIONES

Normalmente se utilizan dos métodos para medir el desarrollo cognitivo, intelectual, socioemocional y lingüístico de los niños, los cuales pueden utilizarse en forma separada o conjunta. El primero es una evaluación indirecta del desarrollo del niño mediante preguntas administradas a los padres y cuidadores (generalmente las madres). Si bien es fácil de poner en práctica, este enfoque no proporciona una evaluación precisa del desarrollo de los niños (véanse la Sección 5.2.2 a continuación y el Anexo 7.1).

El segundo enfoque es una *evaluación directa* del desarrollo de los niños pequeños como individuos, mediante herramientas y técnicas psicométricas.[34] Cuando dichas pruebas se realizan de manera rigurosa y objetiva, permiten evaluar el progreso de los niños en áreas tan variadas como actitudes conductuales, inteligencia y desarrollo cognitivo, socioemocional y lingüístico, para establecer un panorama completo y preciso del desarrollo de los niños.

Sin embargo, es importante aquí advertir a los lectores sobre las limitaciones de este enfoque:

(i) Los instrumentos utilizan métodos que no siempre se adaptan a la edad o a las necesidades específicas de los niños o del país y a los contextos comunitarios, además de ser no convencionales y no estandarizados. De hecho, los intentos de evaluar el desarrollo de los niños generalmente se enfrentan a múltiples restricciones metodológicas, especialmente cuando es necesario definir, aislar y medir cuantitativamente diferentes dimensiones del desarrollo de los niños en un contexto en el que están fuertemente vinculadas con una variedad de otros factores como el entorno familiar, la cultura, el ingreso familiar, las creencias religiosas, etc., o están determinadas por estos factores;

(ii) Las dimensiones pueden ser una fuente de sesgo si no se consideran de manera apropiada;

(iii) Hasta el momento, la mayoría de las pruebas realizadas en países africanos son estudios piloto o investigaciones académicas sobre muestras pequeñas, cuyos resultados no pueden generalizarse fácilmente a la escala de un país[35].

A fin de compensar la ausencia de normas y estándares adaptados a la evaluación de la primera infancia y a los contextos específicos de los países, un enfoque reciente, el enfoque de normas sobre el aprendizaje y desarrollo tempranos (*Early Learning and Development Standards* – ELDS) tiene como objetivo definir normas y estándares con respecto a lo que un niño debería saber y poder hacer a una cierta edad, teniendo en cuenta su contexto cultural y comunitario y sus necesidades específicas.[36] Sobre esta base, es posible evaluar de manera objetiva los logros de los niños en las diferentes áreas de DPI. El Recuadro 7.3 presenta brevemente los fundamentos y las aplicaciones del enfoque ELDS. Se recomienda especialmente a los lectores que sigan la evolución de estas diferentes herramientas para determinar la medida en la que pueden utilizarse en los análisis del sector. La Tabla A7.6 del Anexo proporciona una descripción no exhaustiva de las principales pruebas y de los países en los que se utilizaron.[37]

RECUADRO 7.3
El enfoque de normas sobre el aprendizaje y el desarrollo tempranos

Desde 2003, otro enfoque para la evaluación de los niños dirigido parcialmente por el UNICEF ha sido el desarrollo por parte de un país de un conjunto de estándares o expectativas acerca de lo que cada niño debería saber y sería capaz de hacer a una cierta edad, antes de que el niño ingrese a la escuela (Kagan y Britto, 2005).

Los equipos del país (expertos, encargados de la formulación de políticas, docentes y familias) primero definen los dominios más apropiados para su país, los posibles subdominios y los grupos de edad para los que desean definir estándares. El siguiente paso es que el país desarrolle un conjunto de estándares, o expectativas de aprendizaje, que sean apropiados para su contexto cultural. Estos estándares, o resultados deseados, pueden vincularse con estándares de programa para un programa de salud o atención infantil en el centro, lo cual genera un sistema de evaluación de la niñez en el que las expectativas para los niños y las expectativas para los programas están alineadas para lograr la máxima efectividad.

La ventaja del desarrollo por los países de sus propios estándares es que cubren elementos y dominios importantes para el país, dado que el enfoque requiere que cada país desarrolle su propio conjunto de estándares de aprendizaje temprano que sean culturalmente apropiados.

Las normas sobre aprendizaje y desarrollo tempranos se utilizan para muchos propósitos:

- *Para el desarrollo individual de los niños:* para ayudar a los docentes o trabajadores de la salud a evaluar lo que puede hacer el niño y decidir sobre un plan de aprendizaje para el desarrollo del niño;
- *Para el desarrollo del plan de estudios:* para decidir qué tipos de enseñanzas y experiencias deberían incluirse;
- *Para la calidad del programa:* para diseñar métodos de capacitación docente y criterios de supervisión, al ayudar a los alumnos de grado 1 a reconocer lo que debería estar en sus planes de estudios, y al desarrollar sistemas para la rendición de cuentas en el programa;
- *Para la planificación:* para determinar dónde son más necesarios los recursos y al asignarlos en las ubicaciones identificadas;
- *Para la defensa de intereses:* para proporcionar al público una mejor comprensión de las necesidades de desarrollo de los niños, al ayudarlos a reconocer qué niños podrían considerarse "preparados para la escuela";
- *Para el monitoreo y la evaluación del programa.*

Fuente: Extraído de Fernald et al., 2009.

5.2.2 IMPACTO DIRECTO EN EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS

Esta sección se enfoca en el efecto de las actividades de DPI en el desarrollo cognitivo, socioemocional, físico y lingüístico de los niños, que son preocupaciones clave de las actividades de DPI (al menos de la educación parental y preescolar), dada su importancia para el futuro de los niños, comenzando con sus perspectivas de escolaridad. El Anexo 7.3 presenta el método para estimar los efectos positivos o negativos de las actividades de DPI en la salud de los niños.

TABLA 7.16 - Variables clave para medir el efecto de las intervenciones de DPI en el desarrollo de los niños

Indicadores	
Indicadores de DPI	Índice global de DPI (véase el Anexo 7.1) y sus componentes: Habilidades previas a la alfabetización y previas a la aritmética elemental Desarrollo físico Desarrollo socioemocional Habilidades de aprendizaje
Variables explicativas	
Servicios de DPI	Si el niño asiste a alguna forma de programa de aprendizaje temprano, incluido el preescolar Si el niño recibe atención médica cuando está enfermo Si se proporcionan servicios nutricionales
Características del niño	Sexo Edad Orden entre los hermanos Estado de HNV Si el niño tiene una discapacidad Si el niño tiene certificado de nacimiento Estado de salud (nutrición, enfermedades, etc.)
Características del hogar	Área de residencia Región de residencia Tamaño de la familia Nivel de ingresos del hogar Nivel de educación del jefe del hogar Sexo del jefe del hogar Situación socioprofesional del jefe del hogar Acceso a instalaciones sanitarias mejoradas Acceso a agua potable
Prácticas familiares	Conocimiento de los riesgos sanitarios y de la gestión de las enfermedades infantiles y enfoque hacia éstos Si hay jabón en el hogar Si la familia utiliza sal yodada Si el niño tiene juguetes en su casa Si el niño tiene libros en su casa Si le leen historias al niño Si el niño se beneficia de actividades de estimulación en su casa Prácticas explicativas, coercitivas o disciplinarias en el hogar

Fuente: Autores.

Indicadores y variables explicativas

Las encuestas de tipo MICS4, como se indicó anteriormente, ofrecen instrumentos para medir el desarrollo de los niños de entre 36 y 59 meses de edad, además del índice compuesto de DPI (véase el Anexo 7.1). También proporcionan información sobre una serie de parámetros relacionados con los niños, sus familias y su entorno que puede utilizarse para proponer una primera evaluación del enlace entre las prácticas de DPI y el nivel de desarrollo de los niños. La Tabla 7.16 cubre las prácticas de DPI y las características del niño y de la familia que pueden recolectarse más fácilmente mediante dichas encuestas.

En primer lugar, un análisis descriptivo puede comparar los resultados de los niños beneficiarios de DPI con los de aquellos que no tienen acceso a un programa de DPI para establecer si hay diferencias significativas entre los dos grupos (esto puede realizarse mediante la prueba de Chi-cuadrado o la prueba de Student de promedios iguales). El Ejemplo 7.9 muestra este enfoque.

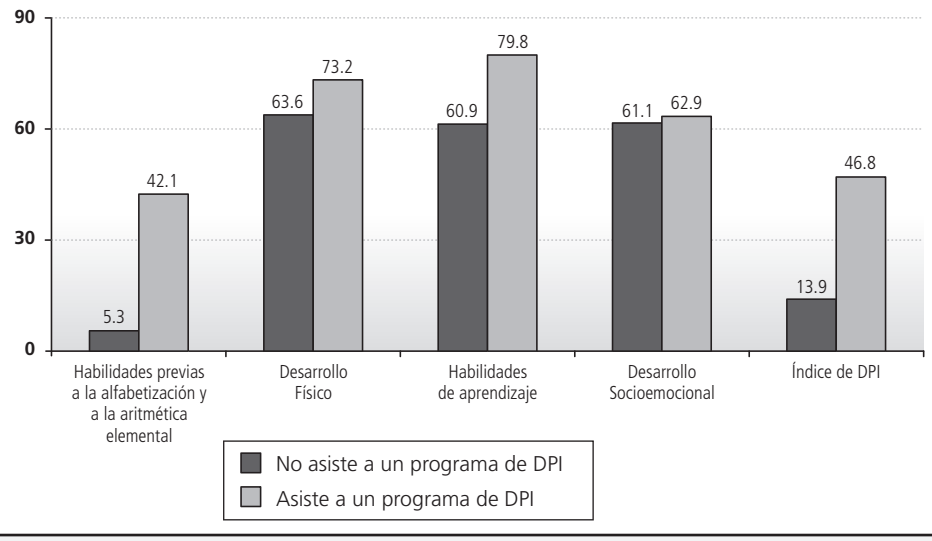
EJEMPLO **7.9**

Participación en un programa de DPI y desarrollo del niño, Sierra Leona, 2010

Fuente: Datos de la encuesta MICS4 de Sierra Leona, 2010. Cálculos de los autores.

La Figura 7.5 muestra los porcentajes de los niños de entre 36 y 59 meses de edad considerados bien encaminados en cuanto a su desarrollo[38], según si asisten a un programa de DPI o no.

FIGURA 7.5 - Porcentaje de niños de entre 36 y 59 meses de edad cuyo desarrollo está bien encaminado, Sierra Leona, 2010



Análisis
Los niños que asisten a un programa de DPI demuestran mejores resultados en términos de su desarrollo intelectual, físico y socioemocional. Esto se aplica particularmente en términos de las habilidades previas a la alfabetización y a la aritmética elemental y capacidades de aprendizaje. Además, el índice de DPI demuestra que el 46.8 % de los niños que asisten a un programa de DPI están bien encaminados en cuanto a su desarrollo, contra solo el 13.9 % de aquellos que no asisten.

En segundo lugar, el uso de técnicas estadísticas como las regresiones econométricas presentadas en el Anexo 0 permitirá al analista establecer la medida en la que los resultados con respecto al desarrollo de los niños en las áreas consideradas difieren significativamente según si los niños estuvieron expuestos o no a ciertas actividades y prácticas de DPI, mientras se controla una serie de otras características individuales y familiares. El Ejemplo 7.10 ofrece una ilustración del enfoque.

EJEMPLO 7.10

Modelización econométrica del efecto de la participación en un programa de aprendizaje temprano/DPI, Sierra Leona, 2010

Fuente: Datos de la encuesta MICS4 de Sierra Leona, 2010 y cálculos de los autores.

La Tabla 7.17 presenta los resultados de una modelización econométrica que analiza el efecto de la participación en un programa de aprendizaje temprano/DPI en el desarrollo de los niños pequeños en Sierra Leona. Se utilizó un modelo logístico[39], dado que la variable explicada (el índice de DPI) es una variable dummy igual a 1 si el desarrollo del niño está bien encaminado o igual a 0 si no lo está.

TABLA 7.17 - Modelización del efecto de la participación en el programa de DPI en el DPI, 2010

Variables		Odds-ratio	Significancia
Asistencia a un programa de aprendizaje temprano/DPI	No	Ref.	
	Sí	**4.12**	***
Edad	36-47 meses	Ref.	
	48-59 meses	1.45	***
Sexo	Niña	Ref.	
	Niño	1.21	**
Ubicación	Rural	Ref.	
	Urbana	0.90	
Educación de la madre	Ninguna	Ref.	
	Primaria	1.28	**
	Secundaria	**2.05**	**
Ingreso del hogar	Q1 (El más pobre)	Ref.	
	Q2	1.19	***
	Q3	1.42	***
	Q4	1.71	***
	Q5 (El más rico)	**3.66**	***
Pseudo R^2	15.8%		
Número de observaciones	3 178		

Nota: *** Significativo al nivel del 1 %; ** Significativo al nivel del 5 %; * Significativo al nivel del 10 %.

Más aún, se utiliza una serie de variables de control para representar el efecto de las características individuales (edad y sexo) y familiares (educación de la madre e ingreso familiar). Los resultados consolidados en la tabla ilustran las razones de oportunidades relativas (odds-ratio)[40] y sus niveles respectivos de significancia.

Análisis

Los resultados de la regresión anterior demuestran un efecto fuerte y significativo de la asistencia a un programa de DPI en el mejor desarrollo de los niños pequeños: aquellos que asisten a un programa de DPI tienen cuatro veces más probabilidades de estar encaminados en términos de su desarrollo que sus pares que no asisten, todo lo demás constante. Además, no es sorprendente que ciertas características familiares tienen un impacto muy significativo en el desarrollo de los niños, como el nivel de ingreso del hogar y la educación de las madres: los niños de los hogares más ricos (Q5) tienen hasta 3.7 veces más probabilidades de estar bien encaminados que los de los hogares más pobres (Q1). Asimismo, los hijos cuyas madres completaron la educación secundaria tienen dos veces más probabilidades de estar bien encaminados que los de madres sin educación.

5.2.3 EFECTO DE LAS INTERVENCIONES DE DPI EN LA TRANSICIÓN A LA PRIMARIA

Como se explicó anteriormente, los impactos de mediano y largo plazo de los programas de DPI abarcan una amplia variedad de áreas que no pueden analizarse en un análisis de tipo CSR. Uno de los principales objetivos de las actividades de DPI en la actualidad es estimular el desarrollo de los niños para preparar mejor su ingreso a la escuela, en especial dados los resultados positivos en términos de escolaridad (reducción de deserción y repetición, mejores resultados del aprendizaje). Esta sección del análisis se enfocará, por lo tanto, en el efecto de los programas de DPI en lo siguiente: (i) la preparación para la escuela, lo cual debería traducirse en una mejor transición hacia la primaria; y (ii) las trayectorias escolares en primaria, que deberían ser más fluidas. El enfoque utilizado aquí puede, naturalmente, reproducirse para analizar otros aspectos de la escolaridad (esperanza de vida escolar general, transición a la secundaria, resultados de exámenes, etc.), además de las diferentes dimensiones socioeconómicas de las vidas adultas de las personas.

Las encuestas de hogares o de estudiantes (como las PASEC, SACMEQ y EGRA/EGMA) son valiosas para abordar tales cuestiones, ya que permiten al analista establecer un vínculo entre el entorno familiar en el que crecen los niños, su exposición a las actividades y prácticas de DPI, y su educación actual.[41] El Capítulo 4 proporciona un análisis más detallado sobre las herramientas para medir los logros de aprendizaje de los alumnos. El método descrito en la subsección anterior es válido también aquí.

Indicadores

Dado que la información sobre el desarrollo de los niños cuando ingresan a la primaria es, por lo general, poco común en los países en desarrollo, los indicadores de aproximación (proxy) extraídos del ciclo de primaria se utilizan para evaluar el grado de preparación de los niños para la escuela. Pueden encontrarse indicadores similares, si bien más enfocados en la escolaridad de los niños, en el análisis de las actividades de DPI en la educación primaria.

TABLA 7.18 - Variables clave para explicar el efecto del DPI en la educación primaria

Indicadores de resultados	
Preparación para la escuela	Edad de ingreso a la primaria Si el niño repitió el 1er año de la primaria Si el niño desertó durante el 1er año de la primaria Nivel de lectura en el 1er año de la primaria (p. ej. puntaje de EGRA) Nivel de aritmética elemental en el 1er año de la primaria (p. ej. puntaje de EGRA)
Progreso en la educación primaria	Número de años repetidos o si el niño repitió cierto grado Si el niño completó el nivel de primaria Nivel de habilidad de lectura en el grado 3 (p. ej. puntaje de EGRA) Nivel de aritmética elemental en el grado 3 (p. ej. puntaje de EGRA) Evaluación de resultados del aprendizaje (p. ej. PASEC, SACMEQ, EGRA, EGMA...) Resultados en pruebas y exámenes nacionales
Variables explicativas	
Servicio DPI	Si el niño asistió a un programa de aprendizaje temprano/DPI (indicar el tipo y la duración)
Prácticas familiares	Conocimiento y enfoques hacia la gestión sanitaria y las enfermedades infantiles Si el niño tiene juguetes en su casa Si el niño tiene libros en su casa Si le leen libros al niño Práctica de actividades de estimulación en el hogar Prácticas explicativas, coercitivas o punitivas en el hogar Seguimiento de tareas en el hogar Idiomas hablados en el hogar
Características de la escuela, de la clase y del docente	Dobles turnos Proporción alumnos-docente (PAD) Cualificaciones del docente Género del docente Absentismo docente y de los alumnos Prácticas pedagógicas de los docentes Insumos pedagógicos (número de bancos, sillas y libros por alumno) Compromiso de la comunidad

Fuente: Elaboración de los autores, según datos de MICS4 y de las encuestas sobre resultados escolares.

La mayoría de las variables explicativas descritas en la Tabla 7.16 también se pueden utilizar para este análisis.[42] Pueden complementarse con la información sobre el ambiente escolar (características de la escuela, de la clase y del docente, enfoques pedagógicos adoptados en la escuela y en el hogar, compromiso de la comunidad, entre otros) para ofrecer un análisis más equilibrado.

El Ejemplo 7.11, extraído del CSR de Gambia, ilustra el efecto de la educación preescolar en los resultados de las evaluaciones EGRA realizadas en 3er grado, mediante el uso de modelos econométricos.

EJEMPLO 7.11

(Efecto del DPI en la educación primaria): Factores que afectan los resultados escolares de EGRA, Gambia, 2010

Fuente: Adaptado del CSR de Gambia, 2011

En la Tabla 7.19, se presentan los factores que tienen un efecto significativo en el puntaje consolidado de EGRA de los alumnos de 3er grado en Gambia.

TABLA 7.19 - Efecto neto de los factores en los puntajes de EGRA en alumnos de 3er grado, 2009/10

(Puntos)	**Valores (Media / %)**	**Efecto neto sobre el puntaje (Puntos)**
Puntaje inicial de EGRA (Nivel escolar, 2007)	48.6	**+ 0.59 *** **
Femenino (Ref. masculino)	57.1	**- 3.14 ** **
Doble turno (Ref. ningún turno)	50.4	**+ 5.44 *** **
Proporción alumno-docente > 40 (Ref. PAD ≤ 40)	30.7	**- 3.67 * **
El alumno ya repitió un año	18.7	**- 4.44 *** **
El alumno asistió a un preescolar público	47.1	**+ 3.74 *** **
El alumno recibió enseñanza preescolar en una madraza	21.9	**+ 5.75 ** **
El alumno estuvo ausente la semana pasada	29.2	**- 4.63 *** **
El alumno practica lectura en clase	75.6	**+ 6.92 *** **
El alumno cobra ánimo cuando obtiene buenos resultados	64.1	**+ 3.69 * **

Nota: *** Estadísticamente significativo al nivel del 1 %. ** Estadísticamente significativo al nivel del 5 %. * Estadísticamente significativo al nivel del 10 %. Los puntajes de EGRA se ajustaron para obtener un valor promedio de 50 y una desviación estándar de 15.

Análisis

Si bien ciertos factores relacionados con la escuela o la clase (como el tamaño de la clase, las prácticas pedagógicas, las características del docente, las elecciones pedagógicas y la disponibilidad de materiales didácticos, entre otros) dependen de las políticas educativas, otros no, aunque afectan el desempeño escolar. Estos factores incluyen características del alumno, como el género, la edad y el entorno socioeconómico y ciertas características de la escuela, como la ubicación.

La educación preescolar tiene un efecto positivo en el aprendizaje. De hecho, haber asistido al preescolar, ya sea en una escuela pública o en una madraza, lleva a una mejora de cinco puntos en los resultados. Esto se debe, ciertamente, a un mejor estado de preparación de los niños al momento de ingresar a la escuela. Los esfuerzos del gobierno por ampliar el nivel de primaria deberían sostenerse a la luz de sus efectos positivos.

NOTAS

1 Este capítulo se inspira en gran medida del trabajo del Banco Mundial (véase Naudeau et al., 2011, y el equipo de SABER), de la UNESCO, 2007 y del UNICEF (especialmente su trabajo sobre las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados, MICS).

2 DPI es el término que más utilizan los países y sus socios para el desarrollo. Existen otros términos comunes, como AEPI (Atención y Educación de la Primera Infancia), DEPI (Desarrollo y Educación en la Primera Infancia) o DIPI (Desarrollo Integrado de la Primera Infancia).

3 En la actualidad, se le presta mayor atención al aprendizaje de los niños pequeños y su transición hacia la educación primaria (UNESCO, 2007).

4 Además de dichos programas de educación preescolar formal, se debe destacar que cada vez más países también ofrecen programas y servicios de DPI para los niños, antes de que lleguen a la edad del preescolar.

5 La preparación para la escuela se caracteriza por cinco dimensiones clave: (i) salud física y desarrollo motriz; (ii) desarrollo socioemocional; (iii) capacidad de aprendizaje; (iv) desarrollo lingüístico y (v) desarrollo cognitivo y conocimiento general (véase Kagan et al., 1995, en Naudeau et al., 2011).

6 Un punto porcentual más en la tasa bruta de matrícula (TBM) en el preescolar se traduce en una reducción de 0.12 puntos porcentuales en la tasa de repetición en el nivel de primaria y un incremento de 0.317 en la tasa de retención, de los cuales 0.209 puntos porcentuales son directamente atribuibles a la educación preescolar y el resto, a la repetición más baja (Jaramillo y Mingat, 2011a).

7 Los niños provenientes de entornos desfavorecidos ingresan a la primaria con muchas desventajas que se reflejan en el hecho de que quedan rezagados en varios aspectos de su desarrollo, en ocasiones, de modo considerable. Estos casos de niños que quedan rezagados en términos de lenguaje y, en particular, de vocabulario, están en gran medida relacionados con el entorno familiar, más específicamente con la calidad y cantidad de conversaciones directas con los padres y cuidadores, que tienden a ser menos ricas en términos de vocabulario y oraciones complejas en los hogares desfavorecidos. Esos niños además crecen en entornos donde las prácticas sanitarias y nutricionales son endebles y donde las oportunidades de estimulación y de aprendizaje son más limitadas. Los niños de esos entornos a menudo ingresan a la primaria en desigualdad de condiciones, lo que pone en riesgo toda su escolaridad (Abadzi, 2006; Fernald et al., 2009).

8 Véase el trabajo del premio Nobel James Heckman. La serie Lancet también dedicó dos ediciones especiales (enero de 2007 y septiembre de 2011) al DPI, donde incluyó una serie de novedosos estudios sobre los resultados positivos de las intervenciones en el DPI.

9 El Anexo 7.1 ofrece una descripción más detallada de los indicadores específicos del DPI mencionados en este capítulo, por áreas de servicios clave. También está en marcha un trabajo sobre la elaboración del Índice de Desarrollo Holístico de la Primera Infancia (HECDI, por sus siglas en inglés), que ofrecerá un enfoque estandarizado para facilitar la comparación a nivel internacional (véase el Anexo 7.4).

10 La calidad de los servicios de DPI se desarrolla en la Sección 5 de este capítulo.

11 Sin embargo, en muchos países de África, esas políticas todavía son insuficientes o se limitan a meras declaraciones que no se traducen en programas concretos y financieramente sostenibles, cuando existen, y guardan escasa relación con las políticas del sector o con los planes del sector educativo. Se identificaron numerosos obstáculos para explicar las dificultades en la implementación de políticas de DPI en África, entre los cuales se encuentran: (i) la falta de compromiso político y financiero de los Gobiernos hacia el DPI; y (ii) la organización estructural del propio Gobierno, que enfrenta otro desafío fundamental. De hecho, a pesar de que las políticas de DPI deberían ser holísticas y multisectoriales y tener un enfoque integrado para promover los vínculos y las sinergias a favor de los niños en un sentido global, los gobiernos se organizan por sectores y los programas y la planificación presupuestaria hacen lo mismo. Esta realidad dificulta el surgimiento de una visión común y una implementación integrada de los enfoques de DPI, así como la creación de un mecanismo de coordinación aceptado y reconocido (Aidoo, 2011).

12 SABER-DPI propone un total de 123 preguntas para comprender cuestiones institucionales.

13 La diferencia entre asignaciones presupuestarias y presupuestos ejecutados se detalla en el Capítulo 3.

14 Los padres también pueden ofrecer contribuciones no monetarias para las actividades de DPI, por ejemplo, a través de la administración y gestión de servicios, los comités asesores o asociaciones de padres, el aporte de mano de obra para la construcción de infraestructura, la elaboración de material didáctico, la participación en la definición del contenido de los programas, la supervisión de los niños, entre otras maneras. Esas actividades no se contabilizan en términos financieros y solo se consideran en forma parcial en las encuestas de hogares.

15 El Anexo 3.2 ofrece un cuestionario que pretende captar la financiación de los socios para el desarrollo.

16 Esta información a veces está disponible directamente de los informes financieros de los ministerios de educación, salud o finanzas por varios años.

17 Para realizar comparaciones a nivel internacional, se debe tener especial cuidado de modo que los costos unitarios pertenezcan a servicios de DPI similares u homogéneos.

18 En dichos ejercicios, es común anualizar el costo de la infraestructura y aplicar tasas de depreciación a los equipos. El costo del trabajo voluntario, de las contribuciones en especies y de los obsequios se debe computar según las tasas del mercado a donde van dirigidos. Levin y McEwan (2001) describen métodos para la estimación de los costos económicos.

19 La educación parental se define como el conjunto de actividades focalizado en los padres y cuidadores destinado a mejorar la interacción cotidiana entre los niños y sus padres, para promover prácticas y conductas que se consideran positivas y reducir aquellas que se consideran perjudiciales (Pourtois et al., 1984). La educación parental, por lo tanto, complementa los servicios de DPI que apuntan a los niños y refuerza su efectividad. Sin embargo, se dispone de poca información sobre dichos programas, que a menudo son programas piloto o se incluyen como un paquete en los servicios de salud o nutrición. Con frecuencia, es necesario llevar a cabo un análisis específico del ministerio, del programa de DPI específico o de los datos de las encuestas de hogares.

20 Esta segmentación podría variar según el país.

21 En este documento, el término "cuidador" significa cualquier persona que sea responsable del niño, haya una relación de parentesco o no.

22 La Figura 7.2 que se encuentra arriba ofrece una organización sectorial de los servicios de DPI en cuatro áreas: educación, salud de la madre y del niño (incluida la higiene), nutrición y protección.

23 Véase Naudeau et al., 2011, para consultar un análisis más detallado de cada modalidad de provisión del servicio.

24 Los programas de transferencia monetaria condicionada son especialmente comunes en América Latina (por ejemplo, el programa *Bolsa Família en Brasil*, el *Familias en Acción de Colombia* o PATH en Jamaica). Algunos dan apoyo a políticas de DPI (apoyo social o subsidios a familias pobres con niños pequeños, licencias por maternidad, etc.). Si bien estos programas no son tan generalizados en el continente africano, están generando cada vez más interés en muchos países de África, donde se están implementando varios programas piloto.

25 Algunas de las preguntas se basan en SABER-DPI del Banco Mundial. Sin embargo, el método SABER incluye un cuestionario de 12 páginas para analizar las distintas dimensiones de la oferta de servicio de DPI en profundidad. Véase también la Tabla 7.16, donde encontrará preguntas complementarias sobre calidad.

26 Uno de los criterios clave en la elección de indicadores es la disponibilidad. Muchos de los que se incluyen son fácilmente accesibles a través de las encuestas de hogares, como la Encuesta Demográfica y de Salud (DHS) y las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS), ya sea a través de un análisis de datos o de las secciones descriptivas. Además del hecho de que esas encuestas se han realizado en muchos países africanos, también permiten calcular indicadores estándares comúnmente aceptados. Sus limitaciones se relacionan con el tiempo (por lo general se realizan cada cinco años), la cobertura (no ofrecen demasiados detalles geográficos más que a un nivel regional) y su descripción de los servicios, lo que no permite supervisar los programas de cerca o de forma regular. Cuando provee una cobertura estadística razonable, también se puede recopilar la información administrativa disponible de distintos ministerios, así como análisis cualitativos de la variedad del CAP (Conocimientos, Actitudes y Prácticas). Los últimos ofrecen abundante información, lo que permite una mejor comprensión de las restricciones y motivaciones subyacentes detrás de la adopción de ciertas conductas o prácticas.

27 Véase Fernald et al., 2009, donde encontrará un análisis detallado de las herramientas desarrolladas para describir el desarrollo infantil en estas diferentes áreas y UNICEF, 2011, que presenta como ilustración de este tipo de estudio para el caso de Madagascar.

28 Efectivamente, en algunos casos, los programas de DPI pueden estar mal concebidos y no ser adecuados para la edad de los niños o sus necesidades específicas. Es el caso, por ejemplo, de las instituciones preescolares que ofrecen planes de estudios que se acercan a los planes de estudios de los primeros años de la primaria, para niños de entre cuatro y cinco años de edad. Esta tendencia es muy común en sistemas educativos preescolares que se han desarrollado recientemente y que aún no están maduros.

29 En algunos casos, puede ser difícil establecer una diferencia entre los factores de oferta y de demanda, especialmente donde la calidad y la relevancia de los servicios es importante, ya que se relacionan con ambos.

30 Si bien en muchos países sí existen normas y estándares oficiales para las mediciones estructurales, su aplicación y control son a menudo irregulares. Por lo tanto, es común basar los análisis en insumos que deberían, en principio, contribuir a la provisión de un servicio de mejor calidad y a un mejor desarrollo infantil.

31 Cuando se lo utiliza de manera rigurosa, el método de evaluación ECERS-R tiene la doble ventaja de ofrecer una evaluación objetiva y global del servicio de DPI en cuestión y permite la comparabilidad de los resultados entre diferentes programas que brindan el mismo servicio.

32 Véase Myers, 2006, si se desea consultar una descripción más detallada.

33 De hecho, la mayoría de los estudios (realizados tanto en países desarrollados como en desarrollo) habiendo intentado evaluar con rigor el impacto de los servicios de DPI, generalmente ha utilizado análisis longitudinales o evaluaciones experimentales con asignación aleatoria. En ambos casos, se utilizaron encuestas específicas y administradas cuidadosamente. El análisis longitudinal implica hacer un seguimiento de los individuos por un período relativamente prolongado para poder observar cambios derivados de su participación en programas de DPI. Las evaluaciones de impacto experimentales con asignación aleatoria, por su parte, implican el uso de dos muestras de niños (cuando la muestra se selecciona al comienzo del programa) distribuidas de manera aleatoria entre un grupo de tratamiento y un grupo de control, lo que permite a los investigadores aislar adecuadamente el impacto del programa de DPI. Además, en la mayoría de los casos, estos estudios se realizan en muestras razonablemente pequeñas, por lo que despiertan cierto escepticismo en cuanto a la relevancia general de los resultados. Si se desea ver una ilustración de una evaluación experimental aleatoria que se llevó a cabo en Mozambique, véase Martínez et al., 2012.

34 Esta discusión no cubre las mediciones antropométricas del desarrollo de los niños que están estandarizadas. Véase el Anexo 7.1, que presenta indicadores que se utilizan comúnmente, como la altura por edad, el peso por edad, entre otros.

35 La oficina regional de UNICEF para África Occidental y Central está desarrollando un prototipo de instrumento para evaluar a los niños cuando ingresan a la escuela primaria, que cubre varios aspectos de su desarrollo. Este instrumento se está probando actualmente en Madagascar, Mauritania y Cabo Verde. Su alcance es nacional.

36 A pesar de que esta herramienta todavía es poco común en África, ha sido bien desarrollada y adaptada en países como Ghana, Malawi y Sudáfrica.

37 Fernald et al., 2009, ofrece una descripción detallada de varios de estos exámenes y sus limitaciones en términos de implementación.

38 Véanse las definiciones en el Anexo 7.1.

39 Véase el Anexo 0 que contiene una introducción a la econometría.

40 Véase la Sección 1.6 del Capítulo 6 sobre la equidad y el análisis de las disparidades.

41 La *Evaluación de lectura en los primeros grados* (EGRA) y la *Evaluación de matemáticas en los primeros grados* (EGMA) son un conjunto de encuestas representativas a nivel nacional sobre las habilidades de lectura y de matemáticas de niños de distintos grados de la educación primaria, que sirven para informar a los profesionales de la educación y a los responsables de formular políticas sobre la calidad de la educación en la escuela. Las EGRA evalúan a los niños en ocho áreas: conocimiento de las letras, conciencia fonémica, conocimiento del sonido de las letras, lectura de palabras familiares, lectura desconocida (no de palabras), lectura y comprensión de pasajes y dictado. Las EGMA evalúan a los niños en seis áreas: identificación de números, distinción de números, patrones de números faltantes, suma, resta y problemas con letras.

42 Algunas preguntas son solo para niños menores de cinco años. Sin embargo, las variables de prácticas familiares son relevantes incluso en el caso de los niños más pequeños del hogar, ya que ofrecen una evaluación global del ambiente en el que se crían los niños y la medida en la que este resulta favorable para el aprendizaje.



© World Bank / R © UNICEF/NDA2011-00468/Vishwanathan

CAPÍTULO 8
EDUCACIÓN SUPERIOR

› Objetivo del capítulo:
Analizar el subsector de la educación superior (ES) y todos sus componentes en detalle, destacando sus características específicas más allá de la información general brindada en capítulos anteriores de esta guía donde se la cubrió como un subsector.

1. PERSPECTIVA SOBRE LAS TENDENCIAS RECIENTES Y SITUACIÓN ACTUAL

PROBLEMÁTICA

¿Cuáles etapas del desarrollo del subsector de la ES han determinado su configuración actual? ¿Qué reformas han tenido lugar y cuáles son las causas de su éxito o fracaso? ¿Cuál es la situación actual en términos de acceso (transición desde la secundaria, acceso por edad) y de servicio (tipos de proveedores y carreras)? ¿Qué grado de diversificación presenta la oferta de ES (pública/privada, universidad/institución de enseñanza superior (IES), presencial/a distancia, de corta/larga duración, etc.)?

OBJECTIVOS

- Aclarar los pasos que condujeron a la configuración actual del subsector de la ES, a nivel institucional y operacional; y
- Definir el conjunto de opciones de oferta por institución y área temática para utilizarlas en las próximas secciones. Si no se pudieran cubrir todas las IES, será importante garantizar que se incluyan al menos las más representativas.

MÉTODOS

- Llevar a cabo un análisis histórico del subsector de la ES para comprender su configuración actual (tipo de institución, financiación, entre otros);
- Destacar los principios clave que han guiado o limitado las reformas e identificar las posibilidades de desarrollo; y
- Elaborar un panorama institucional, lo más completo posible, según lo permitan los datos.

FUENTES

Documentos nacionales (de ministerios, organismos nacionales de ES, entre otros) y varios documentos históricos de las IES.

2. ORGANIZACIÓN E IMPARTICIÓN, EFICIENCIA INTERNA Y EQUIDAD

PROBLEMÁTICA

¿Cómo se organiza la impartición de la educación superior? ¿Cuáles son los recursos disponibles, tanto físicos como humanos? ¿Están gestionados con responsabilidad? Como resultado de esto, ¿Qué tan buena es la eficiencia interna? ¿Cuál es el alcance de las disparidades en términos de acceso al ciclo?

OBJECTIVOS

- Examinar cualquier especificidad relacionada con la prestación de servicios en el subsector de la educación superior que no esté cubierta en los capítulos transversales anteriores de esta guía. Se puede incluir asuntos de enseñanza, calidad de la infraestructura, estructuras de gobernanza específicas, eficiencia interna y cuestiones de equidad social y de género.

MÉTODOS

- Describir los enfoques organizacionales (pedagógico, disponibilidad de personal, certificación, entre otros);
- Estimar los perfiles de retención y reconstitución de cohortes;
- Utilizar las herramientas anteriores para estimar la eficiencia interna, por institución o por área temática; y
- Acercar las cuestiones de equidad a través de la estimación de los perfiles de retención por tipo de estudiante.

FUENTES

Datos de matriculación disponibles procedentes de las IES, en lo posible desglosados por tipo de estudiante.

3. COSTO Y FINANCIACIÓN

PROBLEMÁTICA

¿Cómo varía el costo de la educación superior, para el Gobierno y para las familias, según la institución o el área temática? ¿Cuáles son los principales componentes de los costos unitarios de la ES? ¿Cuáles son las opciones de financiación disponibles? A la luz de lo anterior, ¿cómo afectan la distribución de los recursos y la financiación de cada institución y opción de la ES la eficiencia interna y la equidad?

OBJECTIVOS

- Presentar los presupuestos consolidados para el sector, por institución o área temática;
- Realizar un análisis detallado de los gastos por estudiante utilizando las mismas técnicas que en el Capítulo 3; y
- Utilizar los coeficientes de eficiencia interna elaborados en la Sección 2 para calcular el costo promedio que implica producir un graduado en cada institución, o en cada área temática, para extender y profundizar la comprensión de la eficiencia interna y la equidad.

MÉTODOS

- Se utilizan tablas y métodos clásicos (micro/macro) para reconstituir y/o consolidar los presupuestos de las IES, por tipo de institución o por área temática.

FUENTES

Documentos de presupuestos y de ejecución de presupuestos para las IES y el presupuesto nacional de la ES, como parte del presupuesto del sector educativo.

4. RESULTADOS, DESEMPEÑO Y CALIDAD

PROBLEMÁTICA

¿Cómo es el desempeño de las distintas instituciones de ES y de las áreas temáticas, especialmente en términos de eficiencia externa? ¿Qué mecanismos de garantía de calidad existen para monitorear y mejorar los resultados (la relevancia y la calidad de la formación)?

OBJECTIVOS

- Consolidar la información para evaluar el desempeño del subsector de ES, por institución o área temática, en términos del número de graduados producidos y además evaluar la relevancia económica de los cursos de formación de ES que se ofrecen; y
- Examinar dispositivos para controlar la calidad de la formación y ofrecer asesoramiento profesional a los graduados.

MÉTODOS

- Mediciones indirectas de la calidad de la formación mediante la evaluación de la condición de empleo de los graduados. Los estudios de seguimiento son sumamente útiles, pero podrían no estar disponibles; entonces
- Hacer un uso imaginativo de cualquier tipo de datos cualitativos o cuantitativos disponibles para proporcionar una perspectiva sobre los resultados de la formación.

FUENTES

Encuestas de satisfacción de los empleadores, estudios de seguimiento, encuestas del mercado laboral, estudios sobre la condición de empleo e ingresos de los graduados, etc.

Introducción

En el contexto de un análisis del sector educativo, la educación superior (ES) no se puede tratar como un subsector independiente del resto del sistema educativo, como se puede hacer con la alfabetización. El modo en que funciona la ES está determinado en parte por los niveles más bajos de la pirámide educativa y constituye un factor significativo en la demanda de educación en general para familias y estudiantes. De hecho, la forma que adopta el subsector, sus opciones de prestación de servicios, las oportunidades de financiación para los estudiantes y las oportunidades que abre, tendrán un "efecto de goteo" sobre la demanda de educación secundaria: en países donde las tasas de desempleo de los graduados son altas, puede que las familias se vean desalentadas a inscribir a sus hijos incluso en niveles inferiores; la calidad y la relevancia de la EFTP pueden afectar la demanda de cursos de educación superior, y así sucesivamente.

La financiación de la educación superior también debe considerarse a la luz de las asignaciones del sector en general, precisamente porque afecta la demanda de educación en un sentido amplio, sin embargo, también porque compite con otros subsectores, frente a recursos escasos (véase el Volumen 1 de esta guía, donde se aborda la ES dentro de una perspectiva sectorial).

Este capítulo, dedicado a la educación superior, ofrece material complementario para explorar y analizar en mayor profundidad los problemas que la afectan de forma específica, y revisa los enfoques adecuados de gestión del subsector que reflejan las expectativas de todo el sector educativo y de formación. Debería ayudar a mejorar el conocimiento del subsector y, especialmente, facilitar un debate más informado sobre reformas potenciales (acceso, contenido, financiación, entre otros temas).

Este capítulo ofrece distintos enfoques para la descripción de las instituciones y áreas temáticas de la educación superior en la Sección 1, así como para la selección de aspectos clave del análisis del sector: matrícula, prestación de servicios, en la Sección 2 (recursos, gobernanza, eficiencia interna y equidad), costo y financiación, en la Sección 3 (presupuesto institucional, gasto social, apoyo directo a los estudiantes) y resultados, desempeño, calidad y eficiencia externa, en la Sección 4. Este análisis puede ser de ayuda para identificar áreas para las reformas y modalidades de implementación que aumenten su aceptabilidad entre los interesados.

SECCIÓN 1

PERSPECTIVA SOBRE LAS TENDENCIAS RECIENTES Y SITUACIÓN ACTUAL

Esta sección presenta una perspectiva histórica sobre el subsector de la educación superior, mencionando todas las reformas implementadas en el pasado, así como sus resultados. Esta sección introductoria debería incluir un resumen de la situación actual del subsector basado en los resultados de cada uno de los capítulos del Volumen 1 de esta guía. Ofrece la oportunidad de describir el panorama institucional del subsector, explicando el tipo y la cantidad de las instituciones, la matrícula que representan respectivamente y la distribución de estudiantes por áreas temáticas o tipo de calificación/título. Esta descripción servirá como un marco de referencia de gran utilidad para el análisis de las Secciones 2, 3 y 4.

1.1 DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La historia del desarrollo de la educación superior, las principales reformas, aciertos y desaciertos, son ingredientes importantes para ganar un conocimiento más detallado del subsector, su filosofía y de las percepciones de las partes interesadas (decidores, docentes, estudiantes, etc.). Este conocimiento es importante para comprender la situación actual del subsector y considerar las reformas adecuadas. Las reformas deben resultar aceptables para todas las partes interesadas, independientemente de su relevancia o ambición. Habrá más cambios en un sistema de educación superior que esté diversificado, tanto en términos de tipos de cursos ofrecidos como de sus costos, que en un sistema que se concentre en una universidad para las masas, que cuente con el apoyo de las autoridades locales y donde las becas se consideren un derecho. La historia de la reforma también ofrece información valiosa sobre la actitud de las autoridades con respecto a los estudiantes y sus familias, así como sobre la capacidad de estas últimas de considerar las restricciones colectivas cuando deciden qué promover para el futuro del subsector. Estos diferentes elementos deberían orientar con claridad la implementación de futuras reformas (ritmo, momento, ampliación, magnitud, etc.). El Ejemplo 8.1 ilustra este enfoque con el caso de Argelia.

EJEMPLO 8.1

Fases de desarrollo y reforma de la educación superior, Argelia

Fuente: Adaptado y traducido del Informe sobre la gobernanza de las universidades en Argelia *(Rapport sur la Gouvernance des Universités en Algérie, 2012)*

La historia de la educación superior en Argelia se divide fundamentalmente en dos fases: pre y post-independencia de 1962. La primera universidad se creó en Argel, en 1910. En 1962, esta universidad continuaba siendo la única, con anexos instalados en Orán y Constantina. Las únicas otras instituciones de enseñanza superior incluían la escuela nacional de comercio (*École Nationale Supérieure de Commerce*), fundada en 1900, la escuela nacional politécnica (*École Nationale Polytechnique)*, fundada en 1925 y la escuela nacional de agronomía (*École Nationale Supérieure Agronomique*), fundada en 1909.

Tras su independencia en 1963, Argelia contaba con escasos 2500 estudiantes en educación superior. A partir de entonces, el sistema experimentó una importante ampliación cuantitativa y profundos cambios.

Ya en 1962, se realizaron cambios en cuanto a la gestión y el reclutamiento para comenzar a adaptar la educación superior al nuevo contexto de la soberanía nacional. Los institutos tecnológicos se abrieron a partir de 1969 bajo los auspicios de varios ministerios para responder a la creciente demanda de profesionales y técnicos. Una década después de la independencia, el sector experimentó un cambio más profundo. El comienzo del proceso de reforma en 1971 tuvo como objetivo crear un sistema universitario genuinamente argelino, integrado al proceso de desarrollo nacional para alinear la formación y las habilidades que brindaba con el empleo y las necesidades del mercado laboral.

Se propuso una reconstrucción total de los programas de formación, cuyas principales características fueron la diversificación, la especialización y la profesionalización. El objetivo buscado era poner más énfasis en la formación científica y técnica. Esto se logró mediante la organización de nuevos programas y la creación de nuevos títulos: la *licenciatura* (equivalente a 3 años después del bachillerado), el Diploma de Estudios Superiores (DES) y un título de ingeniería. A partir de 1980, se realizaron más modificaciones a esta nueva estructura, como la reestructuración de universidades en facultades e institutos, la creación de un servicio de orientación estudiantil y el desarrollo de cursos cortos.

Uno de los principales objetivos de la reforma actual es la inserción de los graduados al mercado laboral. La empleabilidad de los graduados es uno de los mejores indicadores de calidad de un curso de formación superior, de su relevancia y de su valor socioeconómico.

La reforma de la educación superior que realizó el Ministerio de Educación Superior y de la Investigación Científica (*MESRS en francés*) incluye principalmente dos componentes:

1. La actualización, adaptación y armonización de los programas pedagógicos mediante:
   - La ampliación de la enseñanza transversal;
   - La flexibilidad de la profesión docente, introduciendo cursos opcionales y promoviendo la diversificación multidisciplinaria; y
   - Una reevaluación positiva de las clases prácticas, de las pasantías profesionales, así como de los proyectos personales y el estudio autónomo de los estudiantes.

2. La definición de una nueva arquitectura de la formación mediante la introducción de la clasificación de cursos en título de *licenciatura*, máster y doctorado (LMD), basada principalmente en:

   - La oferta de formación general de pregrado en todas las áreas temáticas (excepto medicina);
   - El incremento del contenido profesional de algunos cursos de formación (títulos profesionales de pregrado y postgrado); y
   - La introducción de un sistema de unidades de cursos semestrales, con créditos transferibles.

Con la introducción de la clasificación de títulos LMD durante el año académico 2004/05, se inauguraron 10 áreas de formación en 10 instituciones de enseñanza superior para un total de 7616 estudiantes. Desde entonces, las universidades otorgan el título de *licenciatura* a los 180 créditos, el de máster con 120 créditos más y, en un tercer ciclo, él de doctorado. Los programas de licenciatura y de máster que se pueden seguir se declinan en dos carreras, académica o aplicada (es decir, especializada/técnica).

Además, desde 2008, una ley autoriza el funcionamiento de universidades privadas en Argelia. Sin embargo, las condiciones del MESRS para otorgar una *licencia* aparentan ser difíciles de alcanzar, en términos de garantías financieras y aprobaciones de tipo administrativas y pedagógicas. A la fecha, se presentó solo una solicitud y fue rechazada. Por lo tanto, en Argelia, no existe la formación de ES privada a pesar de que es legalmente posible.

1.2 DESCRIPCIÓN DE LAS INSTITUCIONES Y ÁREAS TEMÁTICAS

En base a la perspectiva histórica presentada y considerando la disponibilidad de información, esta sección presentará una clasificación de las instituciones y de las áreas temáticas de ES. Lo ideal sería presentar todas las instituciones de enseñanza superior (IES). Sin embargo, si la disponibilidad de información o la multiplicidad de instituciones constituyeran restricciones significativas, puede seleccionarse una muestra de instituciones. En este caso, es preferible cubrir todo el espectro de modos de prestación de servicios en lugar de buscar la representatividad estadística estricta (por ejemplo, en términos de matriculación), ya que el propósito principal de este capítulo debería ser comparar las diferentes carreras de la ES en cuanto a sus enfoques de formación y resultados. Dependiendo de la disponibilidad de información, esta sección debería intentar destacar las características de las instituciones y del estudio a nivel de la ES según alguno o todos los siguientes factores: Diversidad en términos de ubicación (en el país o en el extranjero);[43] los distintos tipos de instituciones (universidades, instituciones politécnicas, instituciones técnicas, institutos de enseñanza superior, etc.); el nivel de formación y de educación ofrecido (pregrado, postgrado, terciario, postsecundario técnico, etc.); y titularidad (pública/privada).[44] Esta sección debería constituir un resumen de la educación superior en su configuración actual.

EJEMPLO **8.2** **(Análisis de la cobertura de la ES por área temática): Matriculación en la educación superior por área temática/facultad, Swazilandia, 2000/01-2007/08**

Fuente: Adaptado del CSR de Swazilandia, 2009.

TABLA 8.1 - Matriculación en educación superior, por facultad, Swazilandia, 2000-07

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Agricultura	418	483	556	643	711	761	828	853
Negocios	513	511	564	631	614	597	581	564
Educación	341	394	306	313	320	336	358	356
Ciencias de la Salud	220	268	287	343	308	317	312	324
Humanidades	563	571	554	594	579	574	526	449
Ciencias	294	303	317	329	349	380	349	342
Ciencias Sociales	565	575	582	610	648	662	647	643
Estudios de postgrado	32	38	45	55	46	50	47	48
Educación a distancia (IDE)	780	1 055	1 246	1 447	1 595	1 943	2 046	1 860
Total	3 726	4 198	4 457	4 965	5 170	5 620	5 694	5 439
ETC en IDE *	234	317	374	434	479	583	614	558
ETC total	3 180	3 460	3 585	3 952	4 054	4 260	4 262	4 137

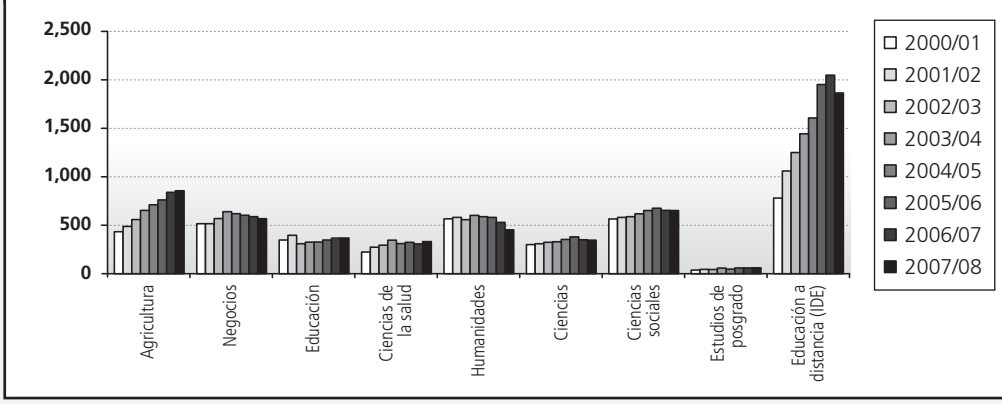
Nota: *El equivalente a tiempo completo (ETC) se calcula multiplicando la matriculación del IDE por 0.3 ya que los programas de IDE corresponden al 30 por ciento de una carga lectiva normal.

Una representación gráfica ofrece una apreciación más clara de la distribución y evolución de las cifras, como en la Figura 8.1 a continuación.

Análisis

Las matrículas varían considerablemente de una facultad a otra, sin embargo, queda claro que el Institute of Distance Education (IDE) ha impulsado la mayor parte del crecimiento reciente, seguido de la Facultad de Agricultura (véase la Tabla 8.1 arriba). El hecho de que el IDE esté a la cabeza de la matriculación es un avance positivo, dado su costo unitario menor, pero sus admisiones también están en descenso. El IDE podía aceptar cerca de un 80 por ciento de aspirantes calificados hasta 2005; para 2007, este número había caído a menos del 40 por ciento.

FIGURA 8.1 - Matriculación total en ES, por facultad, Swazilandia, 2000/01-2007/08



1.3 LA SITUACIÓN ACTUAL

Esta sección es el seguimiento lógico de la sección anterior considerando que la situación actual y la matriculación son productos de las reformas pasadas. El objetivo es crear un vínculo directo con la presentación del subsector proporcionada en el Volumen 1 de esta guía. Como mínimo, esta sección debería resaltar la importancia global de la educación superior en el país mediante el análisis de la tasa de acceso o el número de estudiantes por cada 100 000 habitantes, como en el Ejemplo 8.3, basado en el caso de Malawi (véase también el Capítulo 2).

EJEMPLO 8.3

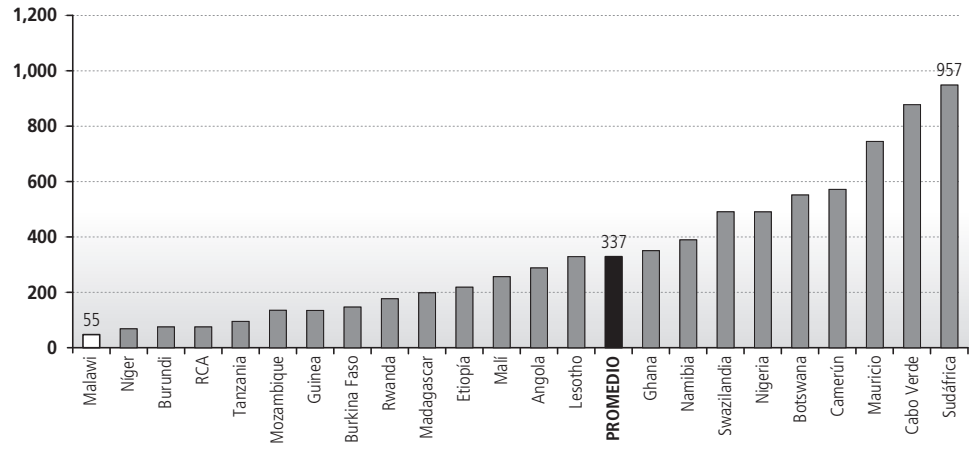
(Análisis de la cobertura de la ES): Matriculación en educación superior, Malawi, 2003-08 y África Subsahariana

Fuente: Adaptado del CSR de Malawi, 2010.

TABLA 8.2 - Matriculación y Tasa de acceso en la ES, por género, Malawi, 2003-08

	Número			Número/100 000 habitantes		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
2003	3 262	1 397	4 659	53	22	37
2004	3 877	1 706	5 583	61	26	44
2005	4 208	2 051	6 259	65	31	48
2006	4 947	2 410	7 357	74	36	55
2007	5 686	2 788	8 474	83	40	61
2008	5 964	3 118	9 082	84	44	64

FIGURA 8.2 - Matriculación en la ES, Malawi y países de África Subsahariana, 2005/06



Análisis

El total de la matriculación universitaria constituye aproximadamente el 0.3 por ciento de los estudiantes en edad elegible. Los datos muestran un aumento en la matriculación por cada 100 000 habitantes, tanto en estudiantes hombres como mujeres. Sin embargo, el número de estudiantes mujeres es muy inferior al número de estudiantes hombres, lo que indica que persisten las disparidades de género.

El sistema de educación superior de Malawi todavía es muy pequeño en comparación con los de otros países de la región. Con un promedio de 55 estudiantes por cada 100 000 habitantes durante el año académico 2005/06, Malawi tiene la menor proporción de estudiantes universitarios matriculados de todos los países de África Subsahariana de los que se tienen datos disponibles.

Puede ser útil ir más allá del indicador de cobertura que se utilizó en todo el Volumen 1 (número de estudiantes por cada 100 000 habitantes), para el cual se puede calcular la tasa global de acceso a la educación superior.

• Definición clave

La tasa global de acceso a la educación superior (TGA_{ES}) es el cociente entre el número de nuevos ingresados al primer año de la educación superior y la población de edad oficial en el último año de la secundaria.

$$TGA_{ES} = \frac{\textit{Nuevos ingresados en el 1er año de la ES}}{\textit{Población en la edad oficial correspondiente al último año de la secundaria}}$$

El Recuadro 8.1 a continuación ofrece detalles del enfoque utilizado para calcular este indicador, sobre la base de la tasa de finalización de la secundaria, la tasa de éxito en el examen al finalizar la secundaria y la tasa de transición a la educación superior. Este indicador es de utilidad ya que permite realizar comparaciones históricas e internacionales, que son posibles con la mayoría de los indicadores que se usan en el análisis del sector educativo. Por lo tanto, también puede permitir el análisis prospectivo de la posible presión que se ejercería sobre los servicios de ES como resultado de la evolución de la pirámide de matriculación en la educación, especialmente en el nivel de secundaria.

RECUADRO 8.1
CÁLCULO DE LA TASA GLOBAL DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Cuando los siguientes indicadores están fácilmente disponibles, el cálculo de la tasa global de acceso a la educación superior (TGA_{ES}) puede combinar:

- La tasa de transición a la educación superior (*TTES*), en base al subgrupo de alumnos que aprobaron el examen al finalizar la secundaria y que podrían ser admitidos:

$$TTES = \frac{\textbf{\textit{Número de nuevos ingresados en el 1er año de ES}}}{\textit{Número de alumnos que aprobaron el examen al finalizar la secundaria}}$$

- La tasa de éxito en el examen al finalizar la secundaria o en el examen de ingreso a la enseñanza superior (*TES*), a su vez, se basa en aquellos estudiantes que han finalizado el ciclo para los cuales el número de no repetidores en el último año es un indicador de aproximación:

$$TES = \frac{\textit{Número de alumnos que aprobaron el examen al finalizar la secundaria}}{\textit{Número de no repetidores en el último año de la secundaria}}$$

- La tasa de finalización de la secundaria (*TFS*) se deriva de los perfiles de escolarización estimados y presentados en el Capítulo 2, que representa:

$$TFS = \frac{\textit{Número de no repetidores en el último año de la secundaria}}{\textit{Población en edad oficial correspondiente al último año de la secundaria}}$$

En general, la tasa global de admisión a la educación superior se obtiene mediante la siguiente fórmula:

$$TGA_{ES} = TTES \times TES \times TFS = \frac{\textit{Número de nuevos ingresados al primer año de la educación superior}}{\textit{Población en edad oficial correspondiente al último año de la secundaria}}$$

Al extender los elementos anteriores y al considerar los parámetros de acceso a la educación superior, es útil considerar los antecedentes académicos de los estudiantes, en especial, la modalidad de educación secundaria que siguieron (general, técnica u otra) y determinar el grado de rigidez de la transición entre los dos niveles.

EJEMPLO **8.4**

Acceso a carreras universitarias por área de especialización de la escuela secundaria, Malawi, 2008

Fuente: Autores.

La Tabla 8.3 a continuación presenta la distribución de los estudiantes de 1er año de ES según el área de especialización de la escuela secundaria, para una selección de disciplinas.

TABLA 8.3 - Distribución de estudiantes de 1er año de ES, por tipo de bachillerato presentado

(Porcentaje)	Humanidades	Derecho	Ciencias Econó.	Ciencias	Medicina	Agronomía	Ingeniería	Negocios
Matemáticas	10	8	25	64	90	70	90	50
Ciencias	10	5	25	35	7	30	10	35
Economía	20	35	30	-	3	_	_	10
Humanidades	50	44	10	-	-	_	_	2
Negocios (Técnico)	5	2	7	-	-	_	_	3
Industrial (Técnico)	5	4	3	1	-	_	_	-
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Análisis

La Tabla 8.3 indica que cualquier reorientación del flujo de la escuela a la universidad (o parte del subsector universitario) primero requerirá de la ampliación del acceso a bachilleratos científicos, lo que es indispensable para ingresar a instituciones con admisión condicionada y, posiblemente, la creación de nuevas carreras o ramas diseñadas más específicamente para quienes rinden los bachilleratos no científicos. Los datos también indican que, si bien los bachilleratos técnicos ofrecen una alternativa a las carreras universitarias de larga duración, no ofrecen resultados en el panorama actual de educación superior, ya que, por lo general, los graduados de bachilleratos técnicos siguen estudios universitarios en el área de las humanidades.

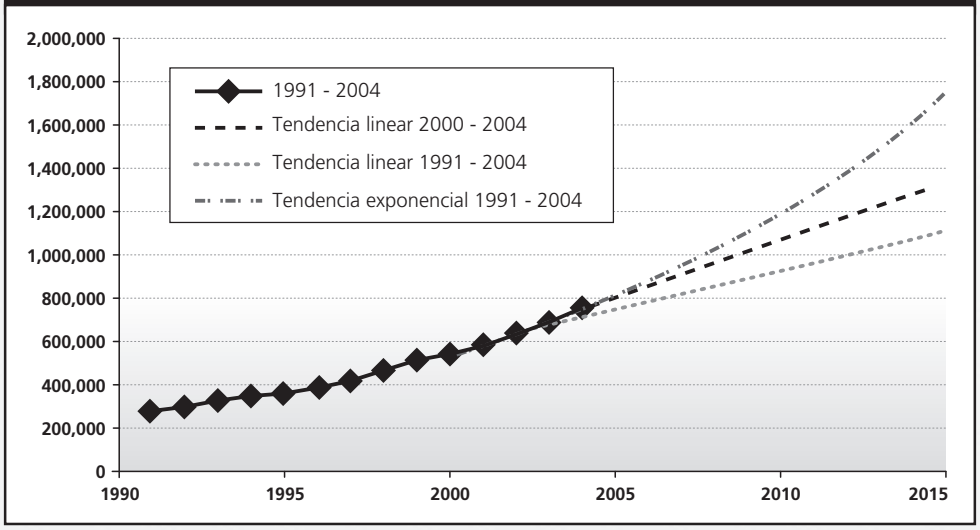
Si la información sobre el tipo de examen de la secundaria que rindieron los estudiantes de 1er año de educación superior no está directamente disponible de las IES, se puede realizar una estimación de las carreras de escolarización de los estudiantes de ES utilizando un enfoque de *balance empleo* (Véase Capítulo 5 y Anexo 8.6). Este enfoque implica comparar la distribución de estudiantes de 1er año por área temática y/o institución con quienes rindieron el examen al finalizar la secundaria, el mismo año académico, por área de especialización.[45] Esta perspectiva sobre la situación de la educación superior podría completarse por medio de una simulación del desarrollo orgánico del sector (en ausencia de reformas), considerando la dinámica existente en cada rama/carrera, la evolución de la tasa de transición de la escuela secundaria a la ES y los enfoques utilizados para la regulación de flujos de estudiantes al subsector. [46] De hecho, esto permitirá la evaluación de tendencias naturales de expansión, la sostenibilidad de las fuentes de recursos actuales (públicos y privados) y el tipo de servicios ofrecidos. El Recuadro 8.2, a continuación, destaca los resultados de un análisis realizado en esta perspectiva sobre los datos de 18 países francófonos de África.

Es importante notar que los análisis anteriores se basan, en su mayoría, en información de estudiantes de cada una de las IES, o de los anuarios estadísticos de ES donde existe información exhaustiva. Donde no exista ningún sistema de control de calidad, como en la mayoría de las universidades de países en desarrollo, se aconseja revisar cuidadosamente todos los datos obtenidos. De hecho, las cifras de matriculación a menudo se inflan, como lo ilustra el Anexo 8.5. Finalmente, esta sección puede enfocarse en más detalle que en el Volumen 1 en las instituciones y los mecanismos responsables de la orientación del subsector (ministerio específico de ES, rectorado y consorcio de instituciones, entre otros). Cada uno se puede describir, así como la visión del subsector que promueven o representan y las herramientas que ilustran dicha orientación (planes de desarrollo, por ejemplo).

RECUADRO 8.2
EVOLUCIÓN DE LA DEMANDA SOCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ÁFRICA FRANCÓFONA Y ANÁLISIS DE SOSTENIBILIDAD, 2007

La figura a continuación destaca los resultados de la simulación realizada sobre los datos de 18 países francófonos de África para evaluar las tendencias en el aumento de estudiantes de ES y la demanda proyectada en términos de plazas, suponiendo que las políticas actuales sobre la gestión de los flujos de estudiantes hacia el subsector se mantengan.

Evolución de la matriculación de estudiantes en la ES y proyección de demanda



Cualquiera sea la hipótesis que se utilice, queda claro que existe una ampliación general de la matriculación. Considerando la proyección realizada en base a las tendencias recientes (2000-04), los países de habla francesa de África tendrían cerca de 1 400 000 estudiantes de educación superior en 2015, el doble que en 2007. La tasa de acceso a la educación superior de un país de habla francesa de África promedio se elevaría de 323 estudiantes por cada 100 000 habitantes a 522 estudiantes por cada 100 000 habitantes.

En todos los escenarios, la tendencia natural a ampliarse se verá gravemente limitada por la financiación, debido a los métodos de prestación y la financiación actuales. De hecho, con los enfoques de prestación actuales (costos unitarios constantes, falta de una política particular para estimular una mayor ampliación del sector privado, falta de una estrategia de gastos compartidos con el sector público), responder a la demanda social de ES requerirá **un nivel de gastos presupuestarios corrientes equivalente al 1.13 por ciento del PIB durante 2015, en promedio para los 18 países considerados.** Es notable en comparación con el 0.53 por ciento del PIB gastado durante 2004, sea una multiplicación por un factor de 2.2. Este nivel de gasto es sumamente más elevado que los recursos (0.63 por ciento del PIB) que podrían movilizarse razonablemente durante 2015, si no se realizan cambios en las asignaciones del presupuesto público intrasectorial. Bajo estos supuestos, **la brecha en términos de fondos en la educación superior pública se acercaría a los 3 mil millones de dólares (en paridad de poder adquisitivo de 2004)** para el grupo de 18 países francófonos de África, durante el período 2004- 15, lo cual es un monto considerable.

Fuente: Brossard, Foko, 2007a.

SECCIÓN 2 ORGANIZACIÓN E IMPARTICIÓN, EQUIDAD Y EFICIENCIA INTERNA

El objetivo de esta sección es analizar con bastante precisión cómo funcionan las diferentes instituciones y carreras de la ES en relación con las trayectorias de formación de los estudiantes.

En primer lugar, presenta un resumen de los recursos disponibles del contexto de aprendizaje (no menos importante es la proporción de estudiantes por personal docente). En segundo lugar, aborda brevemente cuestiones de gobernanza de la ES, como las posibilidades de implicación de los docentes y de los alumnos en las decisiones que determinan el futuro del subsector. Luego, examina una serie de mediciones específicas en cuanto a la eficiencia interna y temas relacionados. Finalmente, se analizan las disparidades y la equidad para comprender mejor quiénes son los estudiantes y quién asiste a cada institución.

2.1 MODALIDADES OPERATIVAS Y CARACTERÍSTICAS DE LAS DIFERENTES INSTITUCIONES Y CARRERAS

Más allá de su estatus (público/privado) y los procedimientos de admisión (sector abierto/cerrado, modos de selección, etc.) que ya fueron considerados previamente, las IES y las carreras de la ES se caracterizan por enfoques de prestación de servicios específicos que pueden verse desde varias perspectivas complementarias:

- La calidad de la prestación del servicio, teniendo en cuenta la infraestructura y el equipamiento disponibles;
- La disponibilidad de personal docente y la proporción de personal docente-estudiantes;
- La calidad del personal docente, su experiencia y nivel de cualificaciones; y
- Las futuras necesidades tanto en términos de calidad como de cantidad.

2.1.1 RECURSOS FÍSICOS, INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO

Aunque la comodidad y la calidad del equipamiento y de la infraestructura no son generalmente el principal determinante de la calidad de la formación, existen requisitos mínimos que a menudo las IES en los países en desarrollo no cumplen. Con mucha frecuencia, la matriculación excede terriblemente la capacidad, tanto en clases teóricas como prácticas, incluidos los cursos en el área de ciencias en los que la práctica individual resulta fundamental para el aprendizaje.[47] Por lo tanto, es útil producir indicadores que permitan comparar las capacidades y la matriculación, así como obtener información sobre enfoques innovadores de la gestión de espacios de aprendizaje teóricos y prácticos (un horario de funcionamiento más amplio, mejor administración de horarios, uso de recursos específicos, entre otros).

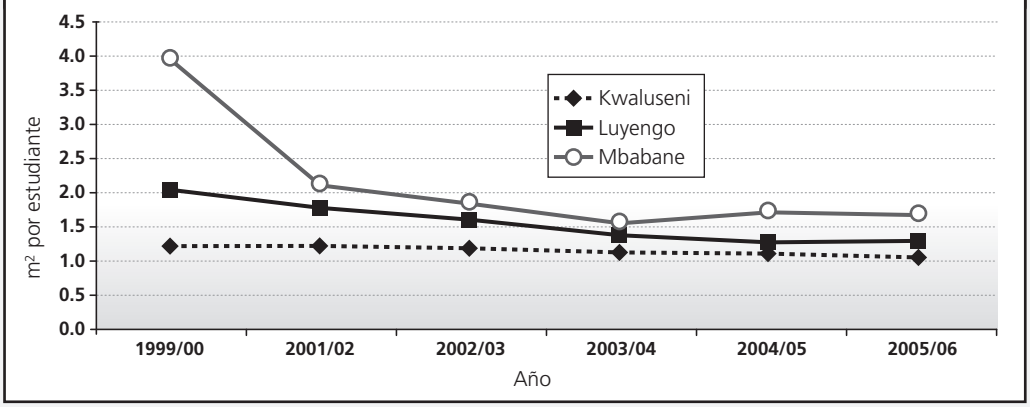
La descripción de los principales equipamientos ofrece más información sobre las condiciones de aprendizaje y el riesgo que representan para la calidad de los resultados. El uso de recursos documentales es de gran relevancia en este contexto y se puede analizar junto con la disponibilidad de equipamiento numérico. En el caso de algunas disciplinas, será necesario considerar la disponibilidad de áreas, aulas y equipos especializados. Es aconsejable presentar los indicadores que permitan una mejor evaluación de las capacidades efectivas de formación de las IES, por institución. El Ejemplo 8.5 a continuación ilustra este enfoque.

EJEMPLO 8.5 **(Infraestructura y equipamiento de ES): Instalaciones físicas de ES, Swazilandia, 2005**

Fuente: Adaptado del CSR de Swazilandia, 2009.

Dados los incrementos en la matriculación y los presupuestos de capital limitados, se han suscitado preocupaciones en cuanto a la saturación de las instalaciones físicas y su impacto potencial en la efectividad de la enseñanza y del aprendizaje.

FIGURA 8.3 - Espacio promedio por estudiante, por campus, Swazilandia, 1999-2005

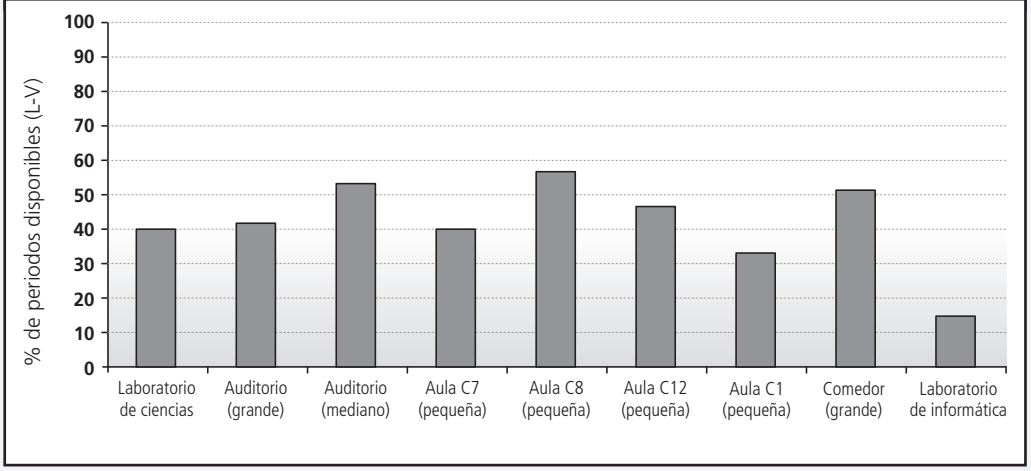


Análisis

Entre 1999 y 2005, la superficie promedio por estudiante en los tres campus se redujo de 1.3 m² a 1.1 m² en Kwaluseni, de 2.0 m² a 1.3 m² en Luyengo y de 3.9 m² a 1.7 m² en Mbabane (véase la Figura 8.3). El espacio disponible por estudiante en los campus de Luyengo y Kwaluseni está por debajo de la norma de 1.5 m² por estudiante, recomendada por la UNESCO.

En Kwaluseni, el problema de saturación parece ser particularmente grave en las facultades de humanidades y de ciencias sociales. Un informe de 2006 elaborado por el servicio de planeación física de la universidad señalaba que: "el área destinada para las facultades de humanidades y ciencias sociales es inadecuada hasta para una sola facultad [énfasis del autor]". Estas dos facultades tenían un promedio de solo 0.5 m² por estudiante, en 2005.

FIGURA 8.4 - Factor de uso de espacios de enseñanza, por tipo, Swazilandia, 2007



Nota: Se excluye el campus de Luyengo. El factor de uso se define como la proporción de períodos de clase disponibles por semana (lunes a viernes, L-V en el gráfico) en la cual el espacio de formación se usa efectivamente para una clase. Los datos se refieren al primer semestre (agosto-diciembre) de 2007/08. Se establece como uso máximo posible 60 períodos por semana.

Sin embargo, una reciente encuesta de utilización mostró una imagen diferente (véase la Figura 8.4). Los números no respaldan una preocupación generalizada en cuanto a una saturación. El uso de espacios no académicos (comedores y espacios comunes) es notable, sin embargo, la situación general no apunta a una crisis en los espacios de enseñanza. Por ejemplo, los laboratorios de ciencias solo se usan 24 horas a la semana, principalmente, porque es costumbre tener clases de laboratorio solo por la tarde. Mediante una mejor planificación, sería posible ampliar el uso de laboratorios costosos y así permitir la admisión de más estudiantes. Sin embargo, es oportuno mencionar que, además del tiempo de clase, los estudiantes de 4.° año utilizan los laboratorios de ciencias para realizar proyectos individuales. Esto incrementa levemente el factor de uso, aunque no a un nivel que podría definirse como eficiente. La infrautilización de los laboratorios informáticos con fines de enseñanza, que en promedio es de nueve horas por semana, o 15 por ciento del tiempo disponible, es impactante, ya que el domino de las TIC debería ser obligatorio para todos los estudiantes universitarios.

2.1.2 OFERTA DE PERSONAL DOCENTE

Esta sección trata principalmente el tema del personal docente, aunque el personal no docente también debería incluirse dentro del análisis del sector educativo. Las deficiencias en términos de personal no docente pueden ser considerables, de manera que es importante definir la situación de cada institución y carrera de forma precisa y cuestionar su relevancia para la actividad central de la educación superior (residencias y comedores estudiantiles, bibliotecas y centros de recursos, laboratorios, sedes donde se prestan servicios administrativos, entre otros).

Proporción de estudiantes-personal

En el caso del personal docente, el análisis podría abarcar dimensiones cuantitativas, cualitativas y prospectivas. El análisis de las cuestiones relacionadas con el personal y la disponibilidad de personal, generalmente, se ve complicado por la variedad y singularidad de la condición del personal en la educación superior y la multiplicidad de formas de administración del personal. Según la institución o el área temática, podría suceder que no todo el personal docente sea permanente y/o de tiempo completo; y es frecuente el uso de personal asociado de horas extra, contratado y de medio tiempo. El enfoque aquí deberá, por lo tanto, intentar calcular una proporción estudiantes-personal (PEP), o tasa de supervisión, en base al número de estudiantes por miembro del personal docente u otro personal. El Ejemplo 8.6 presenta un ejemplo de proporciones estudiantes-personal en universidades de Malawi.

EJEMPLO 8.6

(Proporción estudiantes-personal en la ES): Tasa de supervisión universitaria, por facultad, Malawi, 2008

Fuente: Adaptado del CSR de Malawi, 2010

La Tabla 8.4 a continuación muestra las proporciones estudiantes-personal tanto de personal académico como de apoyo, y compara las proporciones actuales con las de 2001.

TABLA 8.4 - Proporciones estudiantes-personal, por universidad/facultad, Malawi, 2008

	Estudiantes (a)	Profesores (b)	Proporción (a)/(b)		Personal de apoyo(c)	Proporción (a)/(c)	
			2008	2001		2008	2001
Universidad de Malawi							
Instituto Superior de Agricultura de Bunda	886	145	6	6	219	4	6
Instituto Chancellor	2 446	201	12	8			23
Facultad de Medicina	529	139	4	1	292	2	3
Escuela de Enfermería de Kamazu	467	49	10	5	123	4	2
Politécnico	2 305	214	11	8			18
Universidad de Mzuni	1 448	129	11	8	222	7	3
Universidad Adventista	270	14	19		11	25	
Universidad Católica	363	27	13		70	5	
Universidad Livingstonia	147	14	11		0		
Universidad Shareworld	221	20	11		28	8	
Promedio	-	-	**11**	**6**	-	-	**9**

Análisis

Han ocurrido mejoras marginales en algunos institutos superiores, pero las proporciones que, en promedio, son 11:1, están muy por debajo de las de otros países de África subsahariana, que en promedio tenían una proporción 20:1 en 2006 (Fuente: base de datos de Pôle de Dakar). El CSR previo (2004) destacaba que las proporciones de estudiantes-personal eran muy bajas y provocaban costos unitarios altos. Los datos actuales muestran mejoras en las proporciones estudiantes-personal en el instituto Chancellor, la Escuela de Enfermería de Kamazu, el politécnico y la Universidad de Mzuni, no así en el Instituto Superior de Agricultura de Bunda. Sin embargo, las proporciones mejoradas continúan siendo bajas, lo que significa que las instituciones aún tienen la capacidad de incrementar sus matriculaciones sin la necesidad de incrementar su personal. Esto sugiere que existen ineficiencias en la forma de administrar y utilizar el personal. Una mejor utilización del personal podría dar un gran paso hacia la reducción de los altos costos unitarios actuales. Las mejoras en la Universidad de Mzuni se lograron mediante la suspensión de la contratación de personal de apoyo y la sub-contratación en las nuevas áreas no fundamentales.

Un enfoque alternativo a la estimación de la oferta de personal docente es el cálculo del equivalente de tiempo completo, considerando el volumen de trabajo efectivo respectivo de todos los docentes (de planta permanente, contratados) y las horas extra para el personal de planta permanente. Las consecuencias positivas de la política de oferta de personal sobre los costos pueden analizarse comparando los costos totales del personal docente (nómina de sueldos, horas extra, personal contratado, etc.) con la cantidad de personal equivalente a tiempo completo (ETC).

Docentes en términos de equivalente a tiempo completo

El personal docente de IES incluye personal de planta permanente y contratados. Los números de los primeros se pueden determinar fácilmente, aunque bien podrían desarrollar tareas de horas extra. Aunque sería posible determinar la cantidad de personal contratado, en ausencia de servicios definidos por los que se les paga, la información más útil para el análisis es el número anual de horas de clases que deben dar. La Tabla 8.5 ofrece una guía del tipo de información que puede recopilarse.

TABLA 8.5 - Tabla modelo del volumen de trabajo efectivo del personal docente de ES, Malawi, 2008

(Los datos son ilustrativos)	Institución 1		
	Cantidad de personal	**Cantidad de horas de enseñanza por año**	**Costo**
Personal de planta permanente			
Catedráticos y profesores	50	200	120 000/año
Profesores asistentes y tutores	120	200	80 000/año
Asistentes	230	250	40 000/año
Otros (asociados, invitados, etc.)	40	250	35 000/año
Subtotal (promedio)	**440**	**(PHT=230.7)**	**(59 545/año)**
Horas extra pagadas	**(Total)**	**16 500**	**100/hora**
Personal contratado			
Cantidad	120	—	—
Volumen de trabajo	(Total)	4 800	200/hora

La Tabla 8.5 se puede adaptar a las particularidades nacionales y considerar distintos grados de antigüedad del personal de planta permanente, por ejemplo. El volumen de trabajo anual indicado en la tercera columna es para personal docente de tiempo completo. Si hubiese personal de medio tiempo o en otra condición, se lo debería agregar en otras líneas de la tabla. Podría resultar difícil extraer el volumen de horas extra realizadas por el personal de planta permanente, de los archivos de gastos del personal. Si fuese necesario, se podría hacer una estimación de la cantidad promedio de horas extra realizadas por cada profesor mediante una breve encuesta.

Las evaluaciones de equivalente a tiempo completo (ETC) de los volúmenes de trabajo docente son de utilidad para incorporar las horas extra al indicador de oferta de personal docente, así como el volumen de personal contratado. En primer lugar, se debe determinar un tiempo de servicio anual de referencia para el personal de planta permanente (Promedio de Horas Trabajadas o PHT). Podría ser el promedio de horas de servicio de cada personal de la planta permanente (PPP), sin incluir las horas extra. Partiendo de la base de que el PPP trabaja a tiempo completo, la cantidad total de profesores ETC se definiría por:

$$ETC = Cantidad\ de\ PPP + \frac{Número\ de\ horas\ extra/año}{PHT} + \frac{Número\ de\ horas\ contratadas/año}{PHT}$$

Tomando como base los datos anteriores, el personal docente de tiempo completo de esta institución ficticia tiene 440 miembros, cada uno de los cuales presta, en promedio, 230.7 horas de servicio. El volumen de horas extra pagadas al PPP a lo largo del año equivale a 71.5 puestos de profesor ETC más (16 500/230.7). Sobre la misma base, las 4800 horas de servicio contratado ofrecidas representan 20.8 puestos de profesor ETC más (4800/230.7).

TABLA 8.6 - Tabla modelo del cálculo del equivalente a tiempo completo de todo el personal docente, Malawi, 2008

(Los datos son ilustrativos)	Cantidad de personal (a)	Volumen de trabajo anual (b)	Volumen de trabajo ETC anual	
			por miembro del personal (c=b/230.7)	Total (d=c x a)
Personal de planta permanente				
Catedráticos y profesores	50	200	0.87	43.3
Profesores y tutores adjuntos	120	200	0.87	104.0
Asistentes	230	250	1.08	249.3
Otros (asociados, invitados, etc.)	40	250	1.08	43.3
Subtotal (promedio)	**440**	**(PHT=230.7)**	**(1.0)**	**440 (e)**
Horas extra pagadas	**(Total)**	**16 500 horas**	—	**71.7(f=16 500/230.7)**
Personal contratado				
Cantidad	120	—	—	—
Volumen de trabajo	(Total)	4 800 horas	20.9	**20.8 (g=4 800/230.7)**
Total	—	—	—	**532.3**

En general, la institución ilustrativa requeriría un personal docente equivalente a tiempo completo de 532.3 miembros, contando personal contratado y horas extra. Los datos recopilados también pueden permitir determinar el beneficio económico de las políticas de recursos humanos para una IES. La Tabla 8.7 a continuación continúa aplicando el enfoque teórico y las cifras seleccionadas que se usaron en las Tablas 8.5 y 8.6 más arriba. Las horas extra pagadas a lo largo del año, equivalentes a 71.5 puestos de tiempo completo en volumen de trabajo solo cuestan el equivalente a 27.7 (=16 500 x 100/59 545). En este ejemplo ilustrativo en particular, esto representa un ahorro de 2.61 millones [=(71.5 - 27.7) x 59 545]. De modo similar, el personal contratado trabaja el equivalente a 20.8 puestos de tiempo completo, pero se les paga el equivalente a 16.1 (=4800 x 200/59 545), otro ahorro ilustrativo de 279 015 (=[(20.8-16.1) x 59 545]).

TABLA 8.7 - Tabla modelo de costos comparativos de puestos de planta permanente de tiempo completo, personal contratado y de horas extra, Malawi, 2008

	Cantidad de horas (a)	Valor hora (b)	Costo total (millones) (c=a x b)	ETC Puestos (d)	Costo unitario anual de personal de planta permanente (e)	Costo de ETC (Millones)* (f=d x e)	Ahorro (millones) (g=f-c)
Horas extra	16 500	100	1.65	71.5	59 545	4.26	2.61
Personal contratado	4 800	200	0.96	20.8	59 545	1.24	0.28
Total	**21 300**	—	**2.61**	**92.3**	—	**5.50**	**2.89**

Nota: * Este es el costo hipotético si el volumen de trabajo cubierto por personal de horas extra y contratado fuese realizado por personal de tiempo completo de planta permanente.

2.1.3 CALIDAD DEL PERSONAL DOCENTE

La calidad de la enseñanza se puede evaluar por medio de las horas de clases efectivas que recibe un estudiante, según su tipo (teóricas, prácticas, tutorías y demás). Aunque sin dudas es más complicado, también se puede evaluar mediante las características académicas del personal docente, haciendo una distinción clara entre tipos de condición, especialmente entre los que califican para profesores (con tesis) y los que realizan investigación.

Los antecedentes académicos y profesionales del personal docente, de hecho, deberían tenerse en cuenta además de los temas de oferta de personal. La experiencia en investigación requerida sugiere que los catedráticos, profesores y el personal de formación profesional son escasos. Esto constituye un desafío para la supervisión de personal de menor antigüedad (tutores, asistentes, asociados, entre otros). En África, hoy en día, la pirámide a veces está muy desequilibrada, con una base fuerte de personal relativamente poco calificado, como se ilustra en el Ejemplo 8.7.

EJEMPLO 8.7

(Personal de ES – Calidad): Perfiles del personal académico, Malawi, 2008

Fuente: Adaptado del CSR de Malawi, 2010.

La Tabla 8.8 muestra el personal de diferentes facultades de la Universidad de Malawi y de las universidades privadas más importantes, por estatus. La Tabla 8.9 muestra las cualificaciones del personal en instituciones públicas para quienes se suministraron dichos datos.

Análisis

Las universidades públicas enfrentan dificultades para garantizar personal debidamente cualificado, tanto a nivel de pregrado como de posgrado. Los datos muestran que las instituciones públicas utilizan personal asociado y profesores adjuntos para cubrir las necesidades de personal. El porcentaje de este tipo de personal varía entre un 13.8 por ciento en el Instituto Superior de Agricultura de Bunda y un 38.3 por ciento en el Politécnico. En la Escuela de Enfermería de Kamuzu y la Facultad de Medicina, cerca del 25 por ciento del total de su personal son asociados y profesores adjuntos. Dado que la enfermería y la medicina son áreas muy especializadas, el uso de personal insuficientemente cualificado en estas instituciones debería ser un motivo de preocupación. Un tercio del personal de la Universidad de Mzuni son asociados. El número de catedráticos varía entre el 0 por ciento, en la Escuela de Enfermería, y el 8.3 por ciento, en el Instituto Superior de Agricultura de Bunda. La Universidad de Mzuni tiene solo dos catedráticos entre los 129 miembros de su personal.

TABLA 8.8 - Distribución del personal en universidades públicas y privadas, por estatus, Malawi, 2008

(Cantidad)	Profesor	Profesor asociado	Catedrático titular	Catedrático	Catedrático adjunto	Asociado del personal	Instructor	Total	% de asociados de personal y catedráticos	% de Profesores
U. de Malawi										
Instituto Superior de Agricultura de Bunda	12	10	24	79	-	20	-	**145**	13.8 %	8.3 %
Instituto Chancellor	12	10	24	119	30	6	-	**201**	17.9 %	6.0 %
Facultad de Medicina	6	8	25	62	38	-	-	**139**	27.3 %	4.3 %
Escuela de Enfermería de Kamuzu	0	1	11	25	-	12	-	**49**	24.5 %	0.0 %
Politécnico	1	2	33	94	39	43	2	**214**	38.3 %	0.5 %
U. de Mzuni	2	6	24	54	8	35	-	**129**	33.3 %	1.6 %
U. Adventista	-	-	-	-	-	-	-	**14**	-	-
U. Católica	2	0	9	8	2	6	-	**27**	29.6 %	7.4 %
U. Livingstonia	-	-	-	-	-	-	-	**14**	-	-
U. Shareworld	1	1	7	10	-	1	-	**20**	-	-

Los datos de la Tabla 8.9 hacen hincapié en la falta de personal cualificado de alto nivel en las instituciones públicas. De particular interés es el porcentaje del personal con doctorados en el Politécnico (5.6 por ciento) y en la Universidad de Mzuni (11.6 por ciento). Los bajos porcentajes de catedráticos y personal con títulos de doctorado reducen la capacidad de estas instituciones de ofrecer programas de postgrado y de desarrollar investigación, sobre todo en áreas asociadas con el crecimiento económico, como las matemáticas y la ingeniería. Una medida fundamental en relación con el aumento de la matriculación a nivel universitario es reclutar y formar personal más adecuado

al 50 por ciento de los niveles actuales, con un 70 por ciento a nivel de maestría y 30 por ciento a nivel de doctorado. Esto implicaría una eliminación total de los catedráticos asistentes y de personal asociado, que representan aproximadamente el 25.9 por ciento del personal docente actual en las universidades públicas. También requerirá una cantidad considerable de recursos, tanto en términos de aumento de la cualificación como de la remuneración del personal adicional y más altamente cualificado. Teniendo en cuenta la intención del gobierno de reducir el porcentaje de la asignación a la educación superior a través del tiempo, es difícil ver cómo se podría lograr esto a menos que se movilicen otras fuentes de financiación para la educación superior.

TABLA 8.9 - Distribución del personal en universidades y facultades públicas, por cualificación, Malawi, 2008

(Cantidad)	Doctorado	Maestría	Licenciatura	Diploma	Total	% con Doctorado	% con Maestría
Universidad de Malawi							
Instituto Superior de Agricultura de Bunda	47	81	16		**144**	32.6 %	56.3 %
Instituto Chancellor	59	125	53	1	**238**	24.8 %	52.5 %
Politécnico	12	101	89	14	**216**	5.6 %	46.8 %
Universidad de Mzuni	15	69	45		**129**	11.6 %	53.5 %
Total	**133**	**376**	**203**	**15**	**727**	**18.3 %**	**51.7 %**

En todos estos análisis, será conveniente tener en cuenta que recurrir a personal no permanente podría repercutir en la calidad (este tipo de docentes podría no tener las mismas habilidades ni respetar las mismas normas académicas que el personal de planta permanente), así como en los costos. Si el personal interino, de otras instituciones o empresas, ha sido invitado, esto puede ser un signo de una buena gestión de los recursos humanos y apuntar a ofrecer a los estudiantes perspectivas y enfoques fundamentales para su futuro.[48] En la medida en que la información deba recopilarse para medir las diferentes dimensiones de la dotación de personal (tales como la nómina y los números) y el contacto directo establecido, podría ser útil organizar una reunión con las autoridades de recursos humanos y de contratación de personal para aclarar la situación (gestión activa o, por el contrario, pasividad total).[49]

También es de destacar que, en el caso de todos los análisis y los indicadores utilizados anteriormente, no existen referencias o criterios que permitan evaluar su valor relativo ni su verdadera contribución a la calidad de la formación. Habrá, por supuesto, situaciones extremas, como en los ejemplos anteriores de infraestructura y equipos, donde la valoración global (ya sea negativa o positiva) será indiscutible en términos de proporción de personal o sus cualificaciones académicas y científicas. Un posible enfoque sería utilizar referencias internacionales, ya que la educación superior tiende a compartir la misma definición y características similares a nivel mundial.

2.1.4 PROYECCIÓN DE LAS FUTURAS NECESIDADES EN PERSONAL DOCENTE

Los problemas de cualificación analizados anteriormente deben ser revisados a la luz de la pirámide de edades del personal docente, para considerar la proporción estudiantes-personal, no solo en términos de plantel actual, sino también de oferta futura. Hoy en día, un gran número de miembros del personal más cualificado de países en desarrollo son de edad bastante avanzada y la administración no siempre ha sido capaz de planificar su reemplazo por la cantidad de personal suficiente.

Teniendo en cuenta el crecimiento esperado en la matriculación de estudiantes en la ES, la proporción de estudiantes-personal debe considerarse especialmente desde un punto de vista prospectivo. Este análisis debe anticipar futuras causas del desgaste del personal a la luz de la pirámide de edad del personal docente y de la cualificación de los catedráticos existentes, para estimar las necesidades futuras del personal en base al número de estudiantes.[50] Estas necesidades deben ser comparadas con el grupo de posibles candidatos.[51] Después de haber determinado el potencial de crecimiento del número de estudiantes en base a las proyecciones de los ciclos lectivos anteriores, será sencillo estimar la cantidad de personal docente requerida sobre la base de las proporciones estudiantes-personal elegidas (ya sea proporciones anteriores, o una basada en países comparables o experiencias internacionales).

La consideración de la pirámide de edad del personal docente en este ejercicio dinámico permite saber si la estructura de supervisión se puede implementar fácilmente. ¿La cantidad de personal docente joven del rango requerido es suficiente? ¿Es probable que aumente a un nivel satisfactorio en el corto plazo? ¿O el personal existente está cerca de la edad de jubilación y posiblemente haya necesidad de reemplazo pronto? Si este último fuese el caso, se recomendaría la aplicación de una política activa de contratación de personal docente de alto nivel y se deberían adoptar las correspondientes disposiciones financieras: becas, apoyo para compilar la documentación requerida, subsidios para la colocación de catedráticos nacionales en universidades extranjeras, entre otras.

El análisis prospectivo debe considerar cuán atractiva es la profesión, sobre todo en términos salariales, en comparación con otras ocupaciones disponibles para las personas con niveles de habilidades similares, tanto en el país como en el extranjero. La movilidad internacional de los individuos más cualificados dentro de las zonas que comparten el mismo idioma representa un riesgo (fuga de cerebros) para las inversiones a largo plazo necesarias para capacitar a los candidatos adecuados, y justifica tener políticas específicas para evitarla.

2.2 GOBERNANZA

Esta sección sobre gobernanza en la ES trata específicamente sobre la representación de los intereses del personal y de los estudiantes en las decisiones estratégicas que afectan al funcionamiento administrativo y pedagógico de su institución.

Los acuerdos de gobernanza de las instituciones y carreras de educación superior son un elemento importante en la descripción de sus operaciones y una posible explicación de las diferencias en su desempeño administrativo y pedagógico, así como en términos de eficiencia interna y externa. La descripción no solo debe examinar las características del personal de gestión (perfiles, mecanismos de nombramiento, tipo y fuente de remuneración), sino también las de las instancias que apoyan o controlan las actividades del director o del consejo directivo de la institución. En este proceso y dentro de estas instancias, la representación y el papel del personal y de los estudiantes pueden ser una característica distintiva que es útil de documentar, sobre todo cuando se analicen futuras opciones de organización. Esta cuestión también es de importancia en la siguiente sección sobre la calidad de la educación, especialmente, en términos de la capacidad de los estudiantes para evaluar la calidad de la enseñanza recibida.

El enfoque a adoptar es presentar de forma resumida, los organismos clave responsables de los diversos aspectos de las operaciones de las IES (la vida universitaria, gestión y administración, actividades científicas, etc.), indicando cómo están representados el personal y los estudiantes en cada uno. Una vez más, más allá de la presentación formal de estos organismos, será útil recopilar más información cualitativa sobre las actividades efectivas de estas instancias, provista por los responsables de ellas, así como de su poder efectivo para afectar la dirección estratégica de las instituciones y el contenido de los planes de estudios.

En cuanto a la evolución futura de las instituciones y de los planes de estudios de los IES, será de utilidad detallar qué organismos son responsables de la visión estratégica de la institución en el mediano y largo plazo, y evaluar la extensión de la articulación de esta visión con las políticas nacionales sobre la ES. También se debe explicar el grado de autonomía de cada IES con respecto a las autoridades nacionales responsables de administrar los recursos humanos, financieros, académicos y científicos.

Se deben exponer los enfoques de la evaluación del contenido de los planes de estudios por parte de los estudiantes, así como el impacto de estas evaluaciones sobre la administración del personal docente. En el Anexo 8.1 de este capítulo, se presenta un ejemplo de los puntos de la entrevista semiestructurada para los actores clave.

2.3 EFICIENCIA INTERNA DE LAS INSTITUCIONES Y DE LAS CARRERAS

Esta sección tiene como objetivo no solo rastrear las trayectorias de escolaridad de los estudiantes a lo largo de la educación superior, sino también analizar estas trayectorias (acceso, retención, graduación) en términos de eficiencia. ¿Qué tipo de problemas plantean las características promedio de las trayectorias de escolaridad de los estudiantes?, y ¿pueden variar en función del tipo de institución o área temática?

2.3.1 NÚMERO DE AÑOS-ALUMNO NECESARIO PARA PRODUCIR UN GRADUADO

Para rastrear las trayectorias de escolarización de los estudiantes, las técnicas a utilizarse son las que se presentan en el Capítulo 2 sobre matriculación, en particular las que estiman los perfiles de retención y reconstruyen cohortes en base al número de estudiantes. El Ejemplo 8.8 a continuación utiliza una selección de indicadores que pueden resaltarse en el curso del análisis de las trayectorias de los estudiantes en una carrera determinada de la enseñanza superior.

EJEMPLO 8.8 **Análisis de las trayectorias de escolaridad de estudiantes de pregrado en economía, País ficticio**

Fuente: Autores.

Este ejemplo ilustra la progresión típica de un grupo de estudiantes graduados de economía a través de las distintas etapas recorridas.

TABLA 8.10 - Matriculación, repetición y graduación de estudiantes de pregrado de Economía, País ficticio

(Cantidad)	Año 1	Año 2	Año 3	Graduados
Matriculación 2002/03 (Incluidos repetidores de 01/02)	55 000 (14 700)	33 000 (7 900)	25 000 (8 500)	14 000
Matriculación 2003/04 (Incluidos repetidores de 02/03)	56 500 (15 200)	34 000 (9 300)	26 000 (8 700)	14 300
Matriculación 2004/05 (Incluidos repetidores de 03/04)	58 000 (15 800)	35 000 (9 700)	27 000 (8 900)	15 000
Matriculación 2005/06 (Incluidos repetidores de 04/05)	59 600 (16 500)	36 000 (10 100)	28 000 (9 100)	15 200

La tasa de aprobación de un año a otro y el perfil de retención longitudinal (que describe el avance de los estudiantes a través del curso: aprobación, deserción o graduación) se calculan sobre la base de la metodología presentada en el Capítulo 2 y se muestran en la Tabla 8.11.

Análisis

Los resultados ilustran la progresión promedio de los estudiantes a través de este curso. Solo 38 estudiantes de cada 100 matriculados en el primer año obtienen su título. El primer año es particularmente selectivo, dado que casi el 40 por ciento repite o deserta. Solo 61 [=(34 000 - 9300) / (55 000 - 14 700)] por ciento llegan al 2.° año.

Sobre la base de los datos calculados anteriormente, la proporción de repetidores se calcula en la Tabla 8.12.

TABLA 8.11 - Tasa de promoción y perfil de retención longitudinal de estudiantes de pregrado de Economía

(Porcentaje)	2002/03	2003/04	2004/05	2004/05
	Año 1	**Año 2**	**Año 3**	**Graduados**
Tasa efectiva de promoción	-	62.1	74.5	84.9
Perfil de retención	100.0	61.3	44.9	37.7

TABLA 8.12 - Proporción de repetidores entre estudiantes de pregrado de Economía, por año, país ficticio

	2002/03	2003/04	2004/05	2004/05
	Año 1	**Año 2**	**Año 3**	**Graduados**
Matriculación	55 000	34 000	27 000	15 000
Repetidores	14 700	9 300	8 900	-
Porcentaje de repetidores	**26.7**	**27.4**	**33.0**	**-**

Por último, al conocer el porcentaje de repetidores en cada nivel, es posible calcular el número de años-alumno que se requieren para la formación de una cohorte y compararlo con el número de graduados. Este cálculo es la aplicación directa de la metodología para medir la eficiencia interna presentada en el Capítulo 2.

TABLA 8.13 - Estimación del número total de años-alumno utilizado en la formación de una cohorte de estudiantes de pregrado de Economía, país ficticio

	2002/03	2003/04	20004/05	2004/05
	Año 1	**Año 2**	**Año 3**	**Graduados**
Tasa de retención (%)	100.0	61.3	44.9	**37.7**
Proporción de repetidores (%)	**26.7**	**27.4**	**33.0**	—
Número de años-alumno	100 / (1-26.7%) = **136**	61.3 / (1-27.4%) = **84**	44.9 / (1-33.0%) = **67**	**38**

Análisis

Por ende, teniendo en cuenta tanto la repetición como la deserción, el sistema de ES habrá dedicado un total de 136 + 84 + 67 = 287 años-alumno a la formación de 38 graduados, comparado con un número ideal de 113 (= 37.7 x 3), que teóricamente se requiere.

2.3.2 Coeficiente de eficiencia interna

Los datos sobre las trayectorias promedio de escolarización de los estudiantes permiten evaluar la eficiencia interna de las diferentes carreras, analizar las causas y proponer medidas correctivas. La eficiencia interna en la ES rara vez se aborda en el análisis más allá de las consideraciones en materia de administración financiera y pedagógica. Sin embargo, el análisis de eficacia interna en la ES también podría revelar bajas en la motivación de los estudiantes, debido a la disminución de las perspectivas de conseguir un empleo después de graduarse (problema de eficiencia externa). La observación detallada de las IES y de la eficiencia interna de las carreras ofrece numerosos elementos que ayudarán a asentar las bases para futuras reformas. El coeficiente de eficiencia interna (CEI) sintetiza la pérdida de años-alumno (y de recursos, dados los años-alumno financiados por el sistema, ya sea público o privado) que resulta de la repetición y deserción, mediante la comparación del número efectivamente utilizado y el número teóricamente requerido.[52] El Ejemplo 8.9 ilustra el cálculo del CEI en el caso de la cohorte de estudiantes de pregrado de economía examinados en el Ejemplo 8.8.

EJEMPLO 8.9 **(Eficiencia interna en ES – Coeficiente de Eficiencia Interna): Cálculo del coeficiente de eficiencia interna para estudiantes de pregrado en Economía, país ficticio**

Fuente: Autores.

El cálculo del CEI en este ejemplo se basa en los datos presentados y los cálculos del Ejemplo 8.8. Por los 287 años-alumno (AA) dedicados a la formación de la cohorte en lugar de los 113 años teóricamente requeridos (AATR) (3 años x 37.7 graduados), el CEI de esta carrera es:

$$CEI = \frac{AATR}{AA} = \frac{113}{287} = 0.39 \text{ o sea } 39\%$$

Los CEI parciales relacionados con la deserción requieren repetir el cálculo del número total de años-alumno, realizado en la Tabla 8.13, sin tener en cuenta la repetición. Por lo tanto, los AA_{SR} equivaldría a 206 (100 + 61.3 + 44.9). Entonces, el CEI relacionado con la deserción (sin tener en cuenta la repetición, SR) es:

$$CEI_{Deserción} = \frac{AATR}{AA_{SR}} = \frac{113}{206} = 0.55 \text{ o sea } 55\%$$

Y finalmente el CEI relacionado a la repetición (sin considerar la deserción) es:

$$CEI_{Repetición} = \frac{AA_{SR}}{AA} = \frac{206}{287} = 0.72 \text{ o sea } 72\%$$

Análisis

El CEI relacionado con la deserción indica que la cantidad teórica de años representa solo el 55 por ciento de la que efectivamente se utiliza (excluyendo la repetición), lo que significa que la deserción representa el 45 por ciento restante. Por su parte, el CEI relacionado con la repetición indica que el 28 por ciento de los años-alumno efectivamente utilizados se pierden por la repetición. Como resultado, en el caso de esta carrera, será necesario utilizar casi tres veces el costo teórico de la carrera (con un CEI de solo el 39 por ciento), para producir un graduado.

Los valores del CEI, así como los indicadores utilizados para su cálculo (tasas de repetición y de promoción de los perfiles de retención, además de la tasa de deserción en las cohortes reconstituidas), en comparación con los de otras carreras o con los de la misma carrera de una institución diferente, pueden apuntar al debate sobre la pertinencia de la organización y el contenido de la carrera, así como las consecuencias financieras.

Por un lado, existe una oposición común entre la preselección y la selección abierta de estudiantes para las carreras de ES. A través de la selección de los estudiantes según sus conocimientos previos relacionados con el contenido de los cursos y teniendo en cuenta el riesgo de fracaso en los exámenes, se podría ganar cierta eficiencia y evitar la deserción o la repetición debido a la elección de asignaturas inadecuadas de los estudiantes, o a su falta del nivel académico requerido. Si no se realiza una admisión selectiva de los estudiantes, es necesario hacer un análisis de las causas del fracaso individual, especialmente cuando se obtiene como resultado un nivel tan bajo de eficacia interna, como en el ejemplo anterior. En primer lugar, es necesario analizar las disciplinas y los tipos de impartición relacionados

con el fracaso del estudiante, y evaluar si son relevantes para el contenido del programa. Por ejemplo, si los estudiantes de economía no se gradúan porque fallan en matemáticas, se deberá validar el contenido del curso de matemáticas, según corresponda, y se deberán revisar los procedimientos de selección. Si se confirma que estos estudiantes requieren el nivel de matemáticas que se espera de ellos en el examen, se deberá reforzar la enseñanza en esta materia para reducir la tasa de desaprobación en el examen de esta materia en la escuela secundaria, y/o se deberá desalentar a los candidatos con dominio insuficiente de la materia a presentar una solicitud de ingreso.

2.3.3 CONSIDERACIONES FINANCIERAS

Es útil tener en cuenta las consideraciones financieras al evaluar políticas alternativas de admisión de las IES (abiertas o de admisión selectiva).[53] Además de las consideraciones pedagógicas que tratamos anteriormente, resulta útil comparar directamente el costo de producir un graduado teniendo en cuenta tanto la eficiencia interna (que probablemente sea mejor con la admisión selectiva de estudiantes) como los costos unitarios (que son más bajos en casos de admisión abierta debido al alto número de estudiantes). Por ejemplo, las facultades de ingeniería, que suelen tener costos unitarios relativamente altos, pueden mostrar un costo de producción de un graduado relativamente bajo (incluso en comparación con facultades con costos unitarios más bajos), gracias a una mejor eficiencia interna.

EJEMPLO 8.10 **(Eficiencia interna en ES – El costo de producir un graduado): Costo-eficacia de la ES, por facultad, país ficticio**

Fuente: Autores.

La Tabla 8.14 presenta información sobre la eficiencia interna de las diferentes facultades y los costos unitarios (CU), para calcular el costo efectivo de los cursos ofrecidos, por graduado.

TABLA 8.14 - Eficiencia interna y costos unitarios de graduados, por facultad, país ficticio

	Costo unitario	CEI	1/CEI	Costo de un graduado (CU/CEI)
Humanidades	600 000	0.21	4.76	2 856 000
Derecho	530 000	0.35	2.86	1 515 800
Ciencias	740 000	0.37	2.70	1 998 000
Agronomía	2 300 000	0.76	1.32	3 036 000
Ingeniería	1 700 000	0.90	1.11	1 887 000

La inversa del CEI (1/CEI) es el factor por el que se debe multiplicar el número teórico de años requerido para producir un graduado. Por tanto, el costo total por graduado es el producto de los costos unitarios, la inversa del CEI y la duración teórica de cada curso.

Análisis

La jerarquía de carreras establecida en base al costo unitario anual se ve casi invertida cuando se considera el costo efectivo por graduado. En efecto, las facultades con los costos unitarios más bajos también son igualmente las que tienen la peor eficiencia interna (la Facultad de Humanidades, en particular).

El análisis de la eficiencia interna no solo proporciona información sobre los modos de impartición de cada programa, sino también, sobre el comportamiento de los estudiantes. Las teorías económicas de la educación no aprueban que la demanda de ES se regule por sí misma, especialmente, cuando el costo es cubierto, en gran medida, por la sociedad.

De hecho, cuando se enfrentan a expectativas de posibilidades de empleo muy reducidas, los estudiantes adoptan un comportamiento que es individualmente racional pero colectivamente inapropiado, que implica una reducción del tiempo dedicado efectivamente a su educación. Esto se manifiesta en la degradación paulatina de la eficiencia interna de las carreras, que se convierte en una señal de advertencia de una reducción significativa en los niveles de motivación de los estudiantes.

2.4 EQUIDAD EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los datos de las secciones anteriores sobre las trayectorias de escolaridad de los estudiantes también pueden servir para comprender mejor la dimensión de la equidad (¿Quién asiste a qué institución? ¿Cómo varían las trayectorias de escolarización según las características socioeconómicas?). Lo ideal sería que, cuando se disponga de datos, se determinen las características de la población estudiantil en cada institución o carrera (nacionalidad, género, condición social, etc.), tanto en términos de su evolución como de su situación actual.

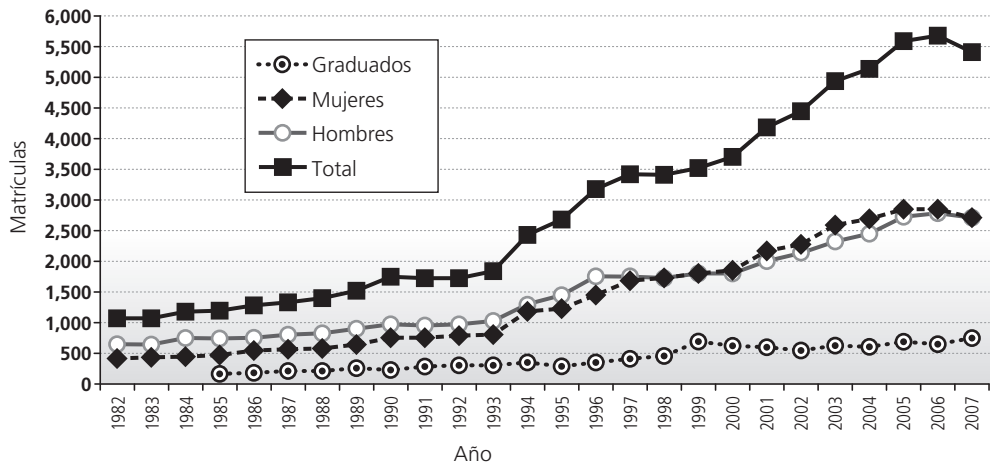
2.4.1 EQUIDAD DE GÉNERO

El análisis por género debe desglosar los indicadores de acceso clave en niñas y niños. Esto implica el cálculo del número de estudiantes por cada 100 000 habitantes, y la proporción de cada género. Esto también puede permitir la comparación de la tasa global de acceso a la educación superior (TGA_{ES}) con respecto a sus componentes para cada género (tasa de finalización de la secundaria, tasa de éxito al examen final de secundaria y tasa de promoción a la educación superior).

Después de haber hecho un seguimiento de la evolución de las respectivas proporciones de niños y niñas en la matrícula de estudiantes en los últimos 10 a 15 años, el análisis puede diferenciar las cifras correspondientes a cada género, en cada una de las IES o carreras de un año reciente, como en el Ejemplo 8.11.

EJEMPLO **8.11** **(Equidad en la ES – Género):**
Equidad de género en la matriculación en ES, Swazilandia, 1992-2007
Fuente: Adaptado del CSR de Swazilandia, 2009.

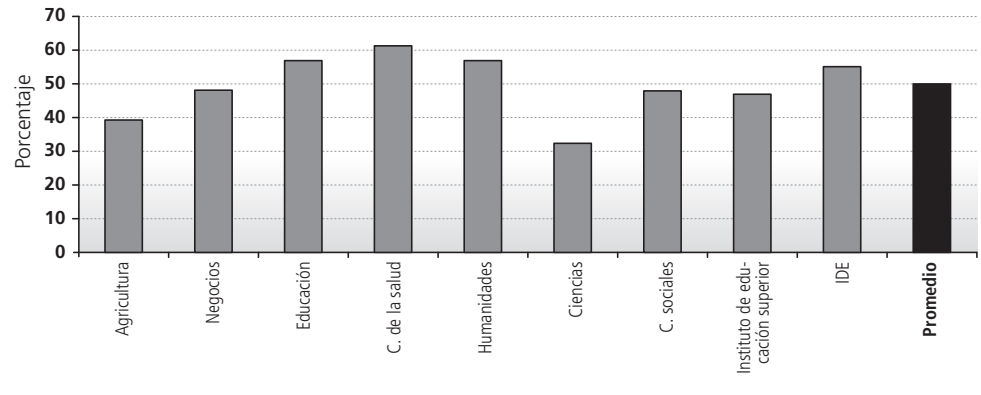
FIGURA 8.5 - Matriculación total por género y títulos otorgados, Swazilandia, 1992-2007



Análisis

Se ha alcanzado la paridad de género, en el acceso global. La brecha entre los géneros que ha persistido durante toda la primera década considerada en este documento, tuvo su cierre a fines de la década de 1990, y resurgió a principios del milenio, aunque parece haberse cerrado para 2007 (véase la Figura 8.5). Sin embargo, las mujeres están considerablemente menos representadas que los hombres en las facultades de ciencias, agricultura y negocios, y en estudios de posgrado (véase la Figura 8.6).

FIGURA 8.6 - Porcentaje de matriculación de estudiantes mujeres, por facultad, Swazilandia, 2007/08



Las mujeres están sobre-representadas en humanidades y en educación. Su dominio en campos con bajas oportunidades de empleo (humanidades, en particular) presenta un riesgo de que se perpetúen las inequidades de género, en materia de ingresos. También pone en peligro el logro de la meta de equidad de género del plan de reducción de la pobreza, al tiempo que niega a los hogares los beneficios ampliamente documentados del poder económico de las mujeres. Por otro lado, es positivo que las mujeres dominen el ámbito de la salud, donde la demanda regional y global actual es alta, lo que puede compensar su ausencia en otros campos de escasas habilidades. Sin embargo, siguen siendo áreas de ingresos más bajos que otras especializaciones científicas.

2.4.2 DISPARIDADES SOCIALES

Información sobre el origen social de los estudiantes no es tan fácil de conseguir como la información sobre el género. Para analizar el impacto de esta característica sobre el acceso de los estudiantes a la ES, cuando haya datos disponibles, la proporción de estudiantes con una característica determinada puede compararse con el porcentaje de la población total que tiene esa misma característica (véase el Ejemplo 8.12).

EJEMPLO 8.12

Origen social de los estudiantes de ES, por ocupación de los padres, República Centroafricana (RCA), 2003

Fuente: Adaptado del CSR de la RCA, 2007.

La Tabla 8.15 muestra la distribución de los estudiantes de educación superior de la RCA según el origen social de sus padres, de acuerdo con su ocupación, en este caso.

TABLA 8.15 - Distribución de los estudiantes de ES, por ocupación del jefe del hogar, República Centroafricana, 2003

(Porcentaje)	Número	Porcentaje del total	Porcentaje de respuestas conocidas	Porcentaje de población activa
Profesionales en cargos jerárquicos	*3 072*	33.5	45.0	1.7
Profesionales de nivel medio	*1 218*	13.3	18.0	7.2
Empleados administrativos	*535*	5.8	8.0	0.6
Trabajadores cualificados	*440*	4.8	6.0	3.1
Trabajadores no cualificados	*77*	0.8	1.0	3.4
Personal de servicio cualificado	*455*	5.0	7.0	1.4
Personal de servicio no cualificado	*380*	4.1	6.0	10.4
Agricultores	*693*	7.6	10.0	72.3
Ocupación desconocida	*2 308*	25.1	-	-
Total de respuestas conocidas	***6 870***	**-**	**100.0**	**100.0**
Total global	***9 178***	**100.0**	**-**	**-**

Análisis

La tabla indica que un tercio de los estudiantes declara que el jefe de hogar en su familia es un profesional con un cargo jerárquico, mientras que esta categoría de trabajadores representa menos del dos por ciento de la población activa. A pesar de tener algunas reservas con respecto al potencial sesgo en las respuestas (frecuencia de las respuestas, la sinceridad al responder, las diferencias entre la condición social de los padres biológicos y el jefe de hogar), parece que los jóvenes de los hogares más favorecidos están muy presentes en la educación superior, a expensas de los niños de otras categorías.

En los países donde esta información no está disponible, o aún debe recogerse de manera más sistemática, puede ser necesario comparar categorías menos precisas, como quintiles de ingreso, o estudiantes con un padre que trabaja en el sector moderno contra todos los demás, como en el Ejemplo 8.13 a continuación. El análisis se puede ampliar para comparar carreras e instituciones, mediante la comparación de las carreras más abiertas

(humanidades, derecho) con las más cerradas (facultades de ingeniería y comercio, agronomía), donde casi todos los estudiantes provienen de familias donde el jefe de hogar trabaja en el sector moderno de la economía.

EJEMPLO 8.13 **Origen social de los estudiantes de ES, por sector de empleo de los padres, país ficticio**

Fuente: Autores.

La Tabla 8.16 a continuación proporciona la distribución de los estudiantes de educación superior por tipo de institución y por carrera, en función de si el jefe de hogar trabaja en el sector moderno de la economía o no.

TABLA 8.16 - Distribución de los estudiantes de ES, por institución/carrera y sector de empleo del jefe de hogar, país ficticio

(%)	Universidad						Facultades de		Número total de estudiantes	Referencia: Población activa
	Humanidades	Derecho	Economia	Ciencias	Medicina	Agronomía	Ingeniería	Comercio		
Sector moderno	65	68	75	77	92	96	97	91	75	20
Otros	35	32	25	23	8	4	3	9	25	80
Total	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Análisis

La comparación de la proporción de estudiantes cuyo jefe de hogar trabaja en el sector moderno (75 por ciento, en general) y de la proporción de trabajadores del sector moderno en la población activa (20 por ciento) proporciona evidencia de que el acceso a la ES es más frecuente entre los estudiantes de hogares más favorecidos.[54]

SECCIÓN 3

COSTO Y FINANCIACIÓN

En el Capítulo 3, se considera la importancia relativa de la financiación de la ES (general y por fuente). El objetivo de esta sección es: (i) desglosar el costo de estudio en cada una de las instituciones o carreras, utilizando enfoques ya utilizados para otros niveles de educación; (ii) resaltar y comparar los factores clave en materia de costos; y, de un modo más en general, (iii) reflexionar sobre las dimensiones de equidad y eficiencia de la financiación de la ES. La mayoría de los cálculos presentados en esta sección se basan en los elementos presentados en el Capítulo 3.

3.1 PRESUPUESTOS INSTITUCIONALES

La primera etapa de este análisis sobre el costo y la financiación de la ES por IES y por carrera consiste en el análisis de los presupuestos efectivamente ejecutados por diferentes instituciones. Será útil obtener el presupuesto directamente de los rectores de las universidades para utilizar el gasto efectivo en el análisis (en lugar de los gastos planeados) y, sobre todo, tener en cuenta toda la gama de recursos de la institución. En términos generales, el ingreso debe desglosarse en los subsidios públicos, los recursos propios (colegiaturas, ingresos por servicios a los estudiantes, ingresos por la venta de servicios de investigación y de experticia, etc.), los préstamos, así como los proyectos de desarrollo y ayuda internacional.

El trabajo de recomponer un presupuesto, presentado en el Capítulo 3, es particularmente importante en la medida en que constituye la base de la diferenciación analítica entre los gastos de educación, el gasto salarial no docente, el gasto social (comedores, alojamiento, atención médica, etc.) y otros gastos corrientes de funcionamiento y mantenimiento.[55] Los gastos en capital (edificios, equipamiento pesado) se desglosarán y sus costos serán anualizados de acuerdo a su ciclo de vida útil.[56]

Como siempre en el sector de la educación, pero más aún aquí considerando la mayor complejidad y diversidad de la ES, se debe tener especial cuidado en la consolidación y la asignación del gasto docente (véase el Capítulo 3 donde figuran los métodos ofrecidos). El cálculo del gasto salarial total y del gasto salarial promedio por estudiante no presenta ninguna dificultad en particular, más allá de tener acceso a los datos pertinentes (datos exhaustivos sobre presupuestos ejecutados). El gasto docente total es la suma de todas las formas de remuneración de la actividad docente (el gasto de sueldos del personal de planta permanente, horas extra, si van por separado, la remuneración del personal no permanente y contratado, y demás). El gasto docente promedio por estudiante se obtiene dividiendo esta cantidad total por el número de estudiantes matriculados. La interpretación de los costos docentes unitarios promedio no será tan sencilla, ya que abarca tanto el personal

permanente como el personal equivalente a tiempo completo, por un lado, y los salarios promedio correspondiendo a cada categoría de personal, que varían considerablemente de una institución a otra.

EJEMPLO 8.14 **(Análisis de presupuestos de IES): Estimación de ingresos y gastos universitarios, Malawi, 2003/04-2006/07**

Fuente: Adaptado del CSR de Malawi, 2010.

TABLA 8.17 - Distribución de los ingresos de la Universidad de Malawi, por fuente y facultad, 2004/05-2006/07

(Porcentaje)	2004/05			2005/06			2006/07			2007/08		
	Sub.	Coleg.	Otros	Sub.	Coleg.	Otros	Sub.	Coleg.	Otros	Sub.	Coleg.	Otros
Inst. Bunda	90	5	5	83	6	11	81	7	12	88	7	5
Inst. Chancelor	85	6	9	90	4	6	89	3	8	86	10	4
Inst. Medicina	94	4	3	88	3	9	70	27	3	50	29	21
Inst. Kamuzu	82	6	12	84	11	5	81	13	6	87	9	4
Politécnico	76	22	2	89	9	2	84	12	5	80	14	6
(Administración)	89	-	11	89	-	11	91	-	9	94	-	6

Análisis

La Tabla 8.17 muestra que, para la mayoría de las facultades, los subsidios del gobierno representan más del 80 por ciento de los ingresos, con excepción de la Facultad de Medicina, donde constituyeron solo el 50 por ciento de los ingresos totales durante 2007/08. Esto pone de relieve el grado de dependencia de las instituciones públicas con respecto a la financiación pública. La Tabla 8.17 también indica que las colegiaturas forman un porcentaje muy bajo de los ingresos totales de las IES. Los porcentajes también han variado por institución y por año. En general, el Politécnico y la Facultad de Medicina tienen promedios superiores al 10 por ciento, mientras que el promedio del resto está por debajo del 10 por ciento (el más bajo es él del instituto Chancellor, que tiene un promedio de 6 por ciento).

Tendencias de gastos. *La Tabla 8.18 muestra el porcentaje de las categorías seleccionadas de gastos de la Universidad de Malawi, de Mzuni, de Livingstonia y la Universidad Católica, respectivamente. Los datos muestran diferencias en sus esquemas de gastos, lo que podría atribuirse a las diferencias en las estructuras de gestión, las prácticas, los programas que se ofrecen y la edad de las instituciones. El análisis muestra que, en las cuatro instituciones, los honorarios y beneficios del personal constituyen la mayor parte de los gastos. Si bien los porcentajes de estas categorías fluctuaron durante este período, su nivel más alto se registró durante 2006/07, en el caso de las instituciones públicas. La Universidad de Malawi tiene un mayor porcentaje de gastos en esta categoría que la Universidad de Mzuni.*

Para la Universidad de Mzuni, la segunda partida de gastos más alta la constituyeron las provisiones/ subsidios para estudiantes, que disminuyeron de un 17 por ciento en 2003/04 a un 9 por ciento en 2006/07 con un aumento de la matriculación. Esto es importante para un gasto que no se considera central en las actividades universitarias. Las instituciones públicas tienen la esperanza de reducir esta categoría mediante la tercerización (que se espera que comience en 2009). En el caso de la Universidad de Malawi, a excepción del Instituto Superior de Agricultura de Bunda, la segunda mayor categoría de gastos fue la de servicios comunes, que incluye la administración general.

TABLA 8.18 - Distribución del gasto universitario, por categoría e institución, Malawi, 2003/04-2006/07

(Porcentaje)	Universidad de Malawi				Universidad de Mzuni				Católica			Livingstonia			
	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2006/07	2007/08	2008/09	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Honorarios y beneficios	59.9	54.4	53.6	60.0	39.8	46.2	43.6	50.6	45.7	58.8	74.4	12.9	36.9	35.3	34.7
Servicios públicos	4.9	5.8	5.4	4.7	8.1	6.9	3.2	4.8	7.0	7.7	5.6	1.4	3.6	2.4	2.6
Provisiones/subsidios para estudiantes	6.3	8.6	7.2	7.1	17.4	13.6	10.3	9.0	17.2	11.5	0.9	34.2	29.4	24.2	23.2
Materiales/ equipos didácticos	0.5	0.7	0.4	1.0	1.7	3.7	8.5	8.8	0.7	1.1	1.5	3.4	4.3	3.7	8.6
Libros y publicaciones periódicas	0.0	0.9	0.2	0.2	3.6	1.8	1.4	1.4	0.7	0.9	0.8	3.1	0.0	0.1	0.0
Viáticos	1.2	1.6	1.6	1.0	4.0	8.2	6.8	9.2	0.2	0.0	2.3	3.2	0.8	2.9	1.6
Mantenimiento de vehículos	3.7	3.8	3.6	2.5	4.1	4.4	0.0	0.0	2.0	1.9	3.1	8.5	10.9	7.9	15.1
Reparaciones de infraestructura y equipos	3.6	2.4	2.7	2.1	2.7	2.9	0.0	0.0	4.4	0.0	2.1	16.6	0.2	1.9	3.6
Financiación del arrendamiento y activos	1.1	5.2	6.1	2.0	9.8	0.4	15.7	9.7	5.0	0.0	2.1	0.0	0.0	0.0	0.0
Productos de limpieza y saneamiento	0.4	1.0	1.2	0.4	0.2	0.0	1.1	1.3	0.4	0.5	0.3	7.6	2.8	3.2	2.7
Capacitación y desarrollo de personal	1.4	1.5	1.8	1.3	0.8	1.7	3.4	2.0	0.0	0.0	0.2	0.0	0.0	2.5	0.0
Investigación, publicaciones y conferencias	0.2	0.3	0.4	0.4	0.6	0.8	0.7	0.8	0.2	0.1	0.1	0.0	3.3	1.0	0.7
Servicios comunes (administración general)	13.3	10.2	13.8	14.4	6.0	7.3	1.5	2.0	14.9	11.0	3.1	9.3	7.8	12.5	5.5
Otros	3.4	3.5	2.1	3.1	3.0	2.1	3.7	0.4	1.5	6.5	3.5	0.0	0.0	2.2	1.9
TOTAL	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Las provisiones/subsidios para estudiantes de la Universidad de Malawi se colocaron en el tercer lugar. Los costos incluidos en la información no incluyen todos los costos administrativos adicionales ocasionados por la oficina central. Si esto se hubiese tenido en cuenta, el porcentaje para la administración general sería mayor. La prestación de servicios comunes fue el tercer gasto más alto de la Universidad de Mzuni, aunque ha ido disminuyendo con el tiempo. La financiación del arrendamiento y la compra de los activos fue la cuarta categoría de mayor gasto de la Universidad de Mzuni (a excepción de 2004/05), seguido de cerca por los gastos en materiales/equipos didácticos. El aumento en los materiales/equipos didácticos es un paso en la dirección correcta, ya que se trata de una función básica.

En la Universidad de Malawi, se ha observado que los gastos en insumos relacionados con la calidad, tales como materiales didácticos, son bajos y que la categoría se ha mantenido en el uno por ciento e incluso menos. La compra de libros y publicaciones periódicas tampoco ha sido una prioridad en ninguna de las dos instituciones públicas, especialmente en la Universidad de Malawi, donde nuevamente la asignación para esta categoría se ha mantenido por debajo del uno por ciento, y sin ningún gasto en absoluto durante la temporada 2003/04. Un análisis de los patrones de gastos de los institutos superiores de forma individual muestra que todos han invertido muy poco o nada en estas dos importantes categorías, a pesar de la gran escasez de materiales didácticos, libros y publicaciones periódicas que se registra en todas ellas.

Las asignaciones para el desarrollo del personal son bajas en todas las instituciones, y se ubican por debajo del dos por ciento. Las asignaciones para investigación y publicaciones también son bajas y no conducen a la promoción de la investigación. Sin embargo, una serie de visitas a las instituciones han puesto de manifiesto que se están llevando a cabo algunas investigaciones, en algunos casos

con financiación de fuentes externas. Pero la dependencia en el apoyo de los donantes para la investigación no es sostenible y estos trabajos financiados por fuentes externas podrían no responder a las necesidades de investigación de Malawi.

No ha sido posible llevar a cabo un análisis profundo de los esquemas de gastos de las universidades privadas, debido a la falta de datos. El esquema de gastos de la universidad de Livingstonia es algo diferente de los de las instituciones públicas. Una diferencia muy importante es el porcentaje dedicado a la remuneración (honorarios y beneficios), que es mucho menor que en las instituciones públicas.

3.2 FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS ESTUDIANTES Y EL GASTO SOCIAL

Las asignaciones estudiantiles, ya sean monetarias (becas, subsidios, préstamos estudiantiles, etc.) o a través de servicios subsidiados (alojamiento, comedores, asistencia médica, etc.) pueden constituir una parte importante de los gastos ordinarios de las instituciones de ES. Por lo tanto, deben ser cautas al detallar de modo preciso sus criterios de admisión y modalidades de impartición y de control antes de examinar los costos totales y unitarios. Este último análisis también tendrá en cuenta cualquier ingreso de las IES y la parte del costo de la ES a cargo de los estudiantes y sus familias.

Idealmente, este ejercicio debería estimar el monto global del gasto ejecutado por tipo de gasto y distribuirlo entre los beneficiarios de las IES (utilizando la cantidad de beneficiarios estudiantes, por ejemplo). Por lo tanto, se deben identificar los diferentes componentes de cada partida de gasto, así como sus beneficiarios, diferenciando por institución. Los sistemas de becas y préstamos estudiantiles, que son los servicios prestados a personas físicas, deben aportar estos datos. Las fuentes podrían ser, por ejemplo, el ministerio de educación superior, los rectores de las universidades o la oficina nacional de préstamos estudiantiles.

3.2.1 GASTO SOCIAL

El gasto social generalmente cubre los servicios comunes prestados a distintas instituciones o carreras (infraestructura universitaria, por ejemplo), pero algunas IES pueden ofrecer servicios sociales de forma independiente (alojamiento, comedores, transporte, etc.).

EJEMPLO **8.15** **Distribución de los gastos sociales universitarios, por facultad, país ficticio**

Fuente: Autores.

La Tabla 8.19 a continuación presenta el gasto social universitario, por tipo y por facultad, en base a la experiencia de una universidad teórica.

TABLA 8.19 - Distribución de los gastos sociales universitarios, por tipo y facultad, país ficticio

	Número de Estudiantes	Becas				Apoyo social		
		Número	Cantidad (unidades monetarias	% de beneficiarios	Total (Millones de unidades monetarias	Transporte	Alimentos/ otros	Total
Humanidades	13 680	2 897	380 000	21%	1 101	282	704	986
Ciencia y Tecnología	4 864	622	380 000	13%	236	100	250	351
Derecho y Ciencia Política	8 308	733	380 000	9%	279	171	428	599
Economía y Administración	3 427	243	380 000	7%	92	71	176	247
Agronomía	328	171	395 000	52%	68		17	17
Politécnico	1 212	190	395 000	16%	75		62	62
Escuela de Negocios	1 256	151	420 000	12%	63		65	65
Facultad de Administración	1 745	224	420 000	13%	94		90	90
Instituto Universitario Tecnológico	542	153	420 000	28%	64		28	28
Ciencias de la salud	750	336	495 000	45%	166		39	39
Instituto de Deportes	264	176	600 000	67%	106		14	14
Total	**36 738**	**5 896**		**16%**	**2 344**	**624**	**1 873**	**2 497**

Fuente: Autores

Análisis

El gasto en concepto de becas se ha elevado a 2.3 millones de unidades monetarias. La distribución de esta cantidad entre las facultades e institutos superiores de ES tiene en cuenta el número de beneficiarios de becas por facultad y el monto de la beca, que varía de acuerdo con la carrera. Esta tabla proporciona más información sobre la política de becas: el monto del subsidio es mucho mayor en las carreras orientadas a la adquisición de destrezas laborales específicas, y beneficia a un mayor porcentaje de sus estudiantes.

El alojamiento también se puede considerar un servicio individual y, por lo tanto, puede hacer que los costos relacionados sean más fáciles de rastrear. Otros servicios (comedores, atención médica, transporte) son más anónimos y la distribución de los costos entre las diferentes instituciones y carreras generalmente se basa en el gasto y el ingreso promedio por estudiante. Desde esta perspectiva, el costo unitario promedio de los comedores universitarios se obtiene dividiendo el costo total de este servicio por el número de estudiantes que pueden beneficiarse con el servicio (todas las instituciones y facultades consideradas).[57] El costo total de los comedores universitarios por institución se obtiene multiplicando el coste unitario promedio de los comedores por el número de estudiantes en cada IES.

El carácter lucrativo o la escasez de este tipo de servicios (atención médica gratuita, por ejemplo) pueden conducir a un comportamiento abusivo o mal uso de los recursos. Se debe tener especial cuidado en la revisión de la evolución de los costos globales y unitarios de estos servicios en los últimos años y su relación con el número de estudiantes. Las condiciones de elegibilidad y de control también deben ser examinadas. Estos criterios (especialmente para el alojamiento y comedores universitarios) pueden dar lugar a que diferentes estudiantes paguen diferentes precios para el mismo servicio. El análisis también debe tener como objetivo, sobre todo cuando se trate de servicios públicos, poner de relieve el costo referencial del servicio prestado, y compararlo con el costo promedio por alumno y el precio de venta. En términos de alojamiento, por ejemplo, el costo promedio anual del servicio debe ser comparado con el precio efectivo cobrado a los beneficiarios y con el alquiler promedio anual de alojamientos privados similares. Esto permitirá determinar el nivel de los subsidios en este servicio. En el caso de los comedores, se puede realizar el mismo análisis mediante la comparación del costo promedio del servicio por alumno, el precio de venta y el precio de una comida similar fuera de la universidad. En caso de que existan, también se deben incluir los comedores privados dentro del campus universitario.

3.2.2 APOYO FINANCIERO DIRECTO

El apoyo financiero directo (subsidios, becas, préstamos subsidiados, o de otro tipo) debe tratarse por separado en la medida en que puedan reflejar diferentes políticas que tienen un impacto sobre la equidad y la eficiencia. Estos tipos de apoyo ayudan a financiar la educación superior, pero también pueden ser herramientas que pueden servir para orientar a los estudiantes a elegir ciertas carreras y áreas temáticas que reflejen un aspecto deficitario que la sociedad necesite desarrollar. Por tanto, nuevamente será importante detallar de un modo preciso los criterios de elegibilidad, el tipo de ayuda ofrecida (subsidio total o parcial, el monto del préstamo, con tasas de interés fijas o variables, etc.) y los costos asociados.

El funcionamiento y las condiciones de reembolso de los sistemas de préstamos deben ser descritos, detallando las garantías que se les exigen a los beneficiarios. Si los préstamos son otorgados por instituciones privadas, es probable que éstas hayan recibido garantías suficientes por parte de los estudiantes o de sus familias. Los sistemas de préstamos públicos, o aquellos en los que los gobiernos ofrecen seguros frente a posibles insolvencias a los prestamistas privados, pueden funcionar eficazmente como agencias de becas, dependiendo de su tolerancia a la falta de pago. En tales casos, se deberán revisar las consecuencias financieras, así como el impacto en la evolución del sistema y los riesgos que trae aparejados en términos de acceso de los estudiantes no elegibles.

EJEMPLO **8.16**

(Financiación de la ES – Préstamos para estudiantes): Financiación de estudios universitarios a través de préstamos para estudiantes, Tanzania, 2010

Fuente: Adaptado del CSR de Tanzania, 2012.

Análisis

Las estrategias de gastos compartidos en Tanzania son un medio para mejorar la equidad y el acceso a la educación superior. La política actual con respecto a la financiación de la educación superior se basa en que el gobierno les otorgue a los estudiantes becas y préstamos que cubran los gastos escolares y algunos gastos básicos, y que las familias, los padres y los tutores cubran la diferencia. Si bien esta política nació en 1982, los costos se han ido trasladando gradualmente a las familias. Los primeros préstamos se ofrecieron en 1994 para ayudar a cubrir el costo de comidas y alojamiento, en respuesta a la creciente dificultad que tenían los padres para cubrir los mayores costos y la incapacidad del gobierno de ofrecer becas a un número cada vez mayor de estudiantes.

Una agencia paraestatal autónoma, el Consejo de préstamos estudiantiles para la educación superior (HESLB), se puso en marcha en 2005 para ofrecer préstamos a los estudiantes elegibles de IES/carreras elegibles. Para los estudiantes que cumplen con los criterios administrativos básicos, el acceso a los préstamos del HESLB depende principalmente del mérito académico, con preferencia hacia los estudiantes matriculados en temas prioritarios (profesorados y ciencias, en 2010). En segundo lugar, se debe evaluar la necesidad relativa del estudiante de recibir el préstamo, y la proporción del monto total del préstamo que va a recibir. Se ha determinado que la mayoría de los estudiantes de educación superior provienen de las familias más ricas y menos necesitadas de apoyo.

En la actualidad, el HESLB es el principal proveedor de préstamos, ya que ofrece el 97.4 por ciento de todos los préstamos estudiantiles en Tanzania para el 81 por ciento de todos los estudiantes de educación superior (la Tanzania Education Authority, el sector privado y algunas ONG también apoyan a los estudiantes). La eficacia y la sostenibilidad de los planes de préstamos estudiantiles se basan en gran medida en la capacidad de gestión del HESLB para recuperar los montos prestados. Uno de los cometidos de la junta es recuperar los préstamos concedidos desde 1994, que nunca fueron reembolsados debido a la falta de aplicación de los términos y a la consecuente percepción de los beneficiarios de que los préstamos ofrecidos eran más subsidios que préstamos. En la actualidad, el HESLB está trabajando en estrecha colaboración con empresas y servicios públicos para identificar a antiguos beneficiarios de préstamos, a quienes se les darán 10 años para pagar, o serán llevados a juicio. Se calcula que se recuperaron 3.2 miles millones de chelines tanzanos (6.3 por ciento), de los 51 miles millones de chelines tanzanos prestados. La sostenibilidad del sistema de préstamos estudiantiles dependerá, en gran medida, de la eficacia del mecanismo de recuperación de costos.

La entrega de vales de estudio, que combinan la financiación pública con la libre elección de los estudiantes, constituye una especie de situación intermedia entre la financiación pública y privada de los estudios universitarios.

3.3 ESTRUCTURA DE LOS COSTOS UNITARIOS Y COSTO DE UN GRADUADO POR INSTITUCIÓN/CARRERA

Los elementos considerados en secciones anteriores de este capítulo ya han cubierto algunos aspectos del análisis de costos unitarios y sus principales componentes en las instituciones y carreras de educación superior.

Esta sección primero comparará el costo social con el costo pedagógico, antes de desglosar cada uno en diferentes componentes. Las diferencias en los costos sociales unitarios podrían ser analizadas en términos de beneficiarios y de costo directo de los servicios (la parte de los beneficiarios del subsidio, por ejemplo). Las diferencias en los costos unitarios pedagógicos serán explicadas, como en el Capítulo 2, en términos de salarios promedio docentes y no docentes, así como de otros gastos académicos. Aquí se podría ofrecer un recordatorio de la estructura del cuerpo docente y del costo salarial promedio del personal de planta permanente o interino, presentada anteriormente.

EJEMPLO 8.17 **(Costos unitarios de la ES): Costos unitarios de la ES, por universidad y facultad, Malawi, 2003/04-2006/07**

Fuente: Adaptado del CSR de Malawi, 2010.

La Tabla 8.20 muestra las diferencias en los costos unitarios promedio para la educación superior entre las instituciones de Malawi y, en la Tabla 8.21, se presenta el desglose por categorías de gastos.

TABLA 8.20 - Costos unitarios, por IES, Malawi, 2003-06

(% del PIB per cápita)	2003	2004	2005	2006
Universidad de Malawi				
Instituto Superior de Agricultura de Bunda	15.0	21.1	23.9	28.8
Instituto Chancellor	10.3	10.4	12.6	14.4
Facultad de Medicina	48.2	41.8	56.2	52.3
Escuela de Enfermería de Kamuzu	18.9	14.2	19.8	31.5
Politécnico	9.7	8.7	16.9	16.3
Universidad de Mzuni	15.4	18.2	25.0	27.7
Universidad Adventista	2.1	1.4	4.5	5.0
Universidad Católica	-	-	-	13.6
Universidad Livingstonia	-	-	-	6.6
Universidad Shareworld	-	-	-	7.9

Análisis

Costo unitario por institución. *Los datos muestran variaciones en los costos unitarios entre instituciones, por ejemplo, la Facultad de Medicina tiene los costos unitarios más elevados cada año. Los costos unitarios de todas las instituciones variaron de un año a otro, pero han mostrado*

una tendencia al alza. Debe destacarse particularmente el bajo costo unitario de las universidades privadas en comparación con las públicas, en particular la Universidad de Livingstonia. Una posible razón de sus bajos costos unitarios es la naturaleza de los programas que ofrece. Por ejemplo, la universidad de Livingstonia ofrece solo títulos de educación y recibe una gran cantidad de apoyo en efectivo, bienes y servicios por parte de simpatizantes. Los costos unitarios son bajos debido a que la universidad utiliza un equipo reducido para desarrollar varias funciones y manejar otras responsabilidades. Debido a que las universidades privadas dependen enteramente de las tarifas, tienden a manejar mejor sus recursos que las instituciones públicas, que reciben gran parte de su dinero del gobierno. La tendencia de que los costos unitarios se incrementan con las matriculaciones sugeriría que las economías de escala no se están materializando en estas instituciones.

TABLA 8.21 - Desglose de costos unitarios, Universidad de Malawi y Universidad de Mzuni, Malawi, 2003/04-06/07

(MK)	Universidad de Malawi				Universidad de Mzuni			
	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Honorarios y beneficios	254 822	239 538	329 891	404 965	222 496	306 233	395 920	508 378
Provisiones/subsidios para estudiantes	26 955	37 788	44 591	47 594	96 990	90 346	93 668	90 948
Materiales/equipos didácticos	2 258	3 212	2 428	6 519	9 460	24 668	77 093	88 148
Libros y publicaciones periódicas	209	4 104	1 210	1 374	20 226	12 039	12 737	14 307
Servicios comunes (administración general)	56 639	45 077	85 214	96 899	33 774	48 132	14 013	19 636

Costo unitario por categoría de gasto. *La Tabla 8.21 muestra que el costo unitario de honorarios y beneficios en ambas instituciones ha aumentado sustancialmente durante el período que se examina, en el que la Universidad de Mzuni presenta costos unitarios más altos que la Universidad de Malawi, excepto durante 2003/04. Esto pone de manifiesto un problema de utilización del personal en las instituciones. Con una buena gestión y una utilización eficiente del personal, el costo unitario de los honorarios debería disminuir. El aumento de este costo unitario también está relacionado con los aumentos en los salarios y beneficios durante este período. Un análisis de los datos de matriculación de la Universidad de Mzuni muestra que la institución ofrece cursos para grupos muy reducidos, sobre todo en el programa que se introdujo más recientemente. Las economías de escala que se pueden conseguir teniendo clases numerosas, evidentemente, no se lograron. Es necesario implementar una política con respecto al número mínimo de estudiantes requerido para que se pueda ofrecer una clase. Por ejemplo, la Universidad Católica impone un mínimo de 12 estudiantes para que se abra un programa.*

3.4 EQUIDAD EN LA DISTRIBUCIÓN DE LOS RECURSOS

Para concluir esta sección dedicada a costos y financiación, resulta interesante considerar la equidad en la financiación de la ES. Si se requieren cambios en cuanto a la financiación, para regular el acceso a instituciones o carreras más o menos útiles para la sociedad o debido a brechas importantes con respecto al nivel de financiación de carreras equivalentes, es importante primero formular todas las conclusiones posibles en cuanto a la equidad de los dispositivos de financiación actuales.

En primer lugar, el análisis puede detallar en mayor profundidad el impacto que tienen los costos, la financiación y la asistencia sobre la equidad. En segundo lugar, sobre la base de estos elementos, puede proporcionar información sobre el probable impacto en la equidad de cualquier modificación de los dispositivos de financiación considerados por razones de costo-eficacia:

(i) Debe consolidarse la información sobre el acceso a las instituciones y carreras que está disponible desglosada por género, ingresos y área de residencia, producida para el Capítulo 2 y las secciones de este capítulo. La equidad distributiva, relacionada con la asistencia en diferentes niveles y los costos asociados con cada uno, estudiada en el Capítulo 6, se puede complementar considerando el costo y la financiación de las diferentes carreras de ES. Así, la equidad distributiva observada según el costo promedio de los otros niveles de educación podría ser, en realidad, mucho más débil si los estudiantes más desfavorecidos, quienes ya acceden comparativamente menos a la ES, solamente se matricularan en los cursos menos costosos (menos subsidiados con recursos públicos).

(ii) A la luz de lo anterior, el análisis puede revisar los principios generales de la financiación de la ES y el nivel de equidad que abarcan.

El análisis de los posibles cambios en las estructuras de financiación debe considerar, en primer lugar, el grado de equidad alcanzado por el sistema actual, así como él que se lograría a través de los cambios contemplados, en la medida en que necesariamente se discutan en el contexto del debate sobre la reforma. La pregunta fundamental es quién se beneficia de la financiación pública de la ES, y en qué medida. De hecho, el análisis puede centrarse, como lo ha hecho anteriormente en todo el sistema educativo, más específicamente en las consecuencias de las diferentes políticas de financiación de la ES (subsidios, becas, préstamos estudiantiles, subsidios a la IES, etc.) en la equidad distributiva total o en la equidad distributiva por grupos de población estudiantil (origen social, el ingreso del hogar, etc.).

SECCIÓN 4

RESULTADOS, DESEMPEÑO Y CALIDAD

El objetivo de esta sección final es consolidar cualquier información que permita evaluar la calidad y relevancia de las carreras ofrecidas. Esto se refiere a la entrega de títulos y a las cualificaciones, pero, ante todo, a la importancia económica de la formación ofrecida en el nivel superior (la empleabilidad de los graduados, la condición socio-profesional alcanzada, los niveles de ingresos y otros). Al menos, esta sección debe examinar los mecanismos implementados para la garantía de la calidad de la formación y los que tienen como objetivo ofrecer a los graduados orientación profesional.

Como cualquier nivel de la etapa final de la educación (antes del empleo), la verdadera prueba de la relevancia de la ES son las oportunidades sociales y profesionales que ofrece a los graduados (empleo, tipo de trabajo, nivel de ingresos, etc.). Si bien esta información es difícil de recopilar a nivel sectorial, es aún más difícil obtenerla de cada institución o facultad. Sin embargo, las IES están mostrando cada vez más interés en el futuro de sus graduados, y cada vez existen más y mejores enfoques. Los estudios de seguimiento son mucho más comunes hoy en día y proporcionan información detallada sobre la tasa de empleabilidad de los graduados de diferentes instituciones o carreras.[58]

4.1 INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Más allá de los indicadores de la cualificación del personal docente presentados anteriormente, ahora es común considerar la investigación científica individual realizada por miembros del personal, un departamento o un laboratorio como una medición indirecta de la calidad. En muchos países, estos indicadores se tienen en cuenta en el ranking de los departamentos universitarios, y se utilizan para determinar su nivel de subsidios.

El debate sobre el tipo de investigación que se debería alentar en las IES se basa principalmente en los resultados de los estudios realizados sobre el tema del crecimiento endógeno. Los trabajos analíticos sugieren que la inversión de los países desarrollados en la investigación debe acercarse a la frontera tecnológica definida por las innovaciones más avanzadas. Los países en desarrollo, por el contrario, deben centrar su investigación en la adaptación de la tecnología existente que puede aplicarse de manera más eficiente debido a los bajos costos laborales que involucra. Esta orientación general, que debe extraer la mayor contribución de la investigación nacional para el crecimiento, no debe excluir la función fundamental de la investigación como un modo de formar investigadores, los mejores de los cuales se beneficiarán de estar conectados a redes internacionales y a las oportunidades de intercambio y de formación continua que ofrecen.

En esta perspectiva, el análisis debe distinguir entre la aptitud del personal docente para la investigación, especialmente en lo que se refleja en sus cualificaciones (tesis, título universitario más elevado, etc.) y la investigación en curso llevada a cabo por personal activo de la universidad. La definición y la contabilización de la producción científica de los docentes-investigadores no son, sin embargo, tan simples como parecen. Para evitar toda ambigüedad, las publicaciones deben contabilizarse según el tipo y la credibilidad científica. Incluir artículos que simplemente han sido aceptados para su publicación conlleva algunos riesgos y debe evitarse. Los trabajos se pueden clasificar como científicos o generales. La participación en conferencias debe limitarse a aquellas en las que el investigador hizo una ponencia.[59]

Más allá de los problemas planteados al momento de determinar con precisión el contenido, a menudo es difícil producir esos indicadores si las instituciones o las autoridades responsables de la carrera de los profesores e investigadores no disponen de ellos de antemano. Sin embargo, este tipo de datos suele ser recopilado a nivel individual por los laboratorios o departamentos en los que se gestionan las actividades de investigación, los cuales cada vez más eligen recopilar este tipo de información, por ende, para facilitar la presentación de informes sobre su producción científica. Los contratos de servicios para la investigación y asesoramiento de especialistas podrían proporcionar una valiosa indicación adicional de la dinámica de los equipos de investigación en cada una de las IES.

4.2 EFICIENCIA EXTERNA

Medir la eficiencia externa es algo particularmente delicado para la ES, ya que puede plantear interrogantes sobre el nivel de financiación pública que el subsector recibe. Dado que los estudios existentes muestran que al menos el 80 por ciento de los beneficios sociales de la educación se obtienen a finales de la secundaria, es necesario contar con la evidencia del impacto económico real de la ES para justificar el gasto. En algunos casos poco frecuentes, se podrían haber medido directamente las competencias de los graduados. En términos de eficiencia externa, sin embargo, el punto de interés principal es el desempeño de los graduados en el lugar de trabajo. El análisis de la eficiencia externa con respecto al lugar de trabajo permite distinguir entre las carreras que conducen a oportunidades profesionales reales y las que no lo hacen. Por lo tanto, se debería ofrecer información complementaria adicional que permitiera la evaluación de las condiciones de trabajo, además de la empleabilidad. Metodológicamente, esta evaluación es muy similar a la presentada en el Capítulo 5.

Este análisis requiere de información que es relativamente rara y difícil de generar, sobre todo cuando se debe tratar cada institución y/o carrera de educación superior por separado. Muy a menudo esta información está disponible a nivel macro sobre la base de encuestas amplias que proporcionan información sobre la condición de empleo y los ingresos de personas con diferentes niveles de formación (encuestas de empleo, censos demográficos, entre otros). En estas encuestas, teniendo en cuenta el tamaño de las muestras utilizadas, por lo general, no es posible hacer una distinción por grado, institución ni carrera. Los análisis por tipo de formación requieren información específica que es más difícil de reunir. Puede que sea necesario recurrir a encuestas específicas de educación superior, o a las que se centran en determinados títulos, mientras que los estudios de seguimiento que examinan en detalle la condición de los graduados al menos un año después de su graduación pueden ser más adaptados.[60]

TABLA 8.22 - Lista de posibles indicadores para describir el estatus de empleo de los graduados

% de graduados activos
% de desempleo Duración del desempleo
Para los graduados activos: - Tasa de subempleo - Tasa de empleo inestable - Tasa de empleo informal - % de trabajos relacionados al título obtenido - % de trabajos para los que los graduados están sobrecalificados - % de graduados que buscan mejor remuneración - % de graduados que buscan un puesto más relevante - Salario promedio como % del salario promedio de los graduados del mismo nivel - Salario promedio como % del salario promedio de los graduados que trabajan en su campo

Sin embargo, estos problemas no deberían tomarse como obstáculos insuperables. En la mayoría de los casos, la recopilación y la consolidación de la información sobre los principales tipos de formación (cursos literarios o científicos, admisiones abiertas o selectivas y demás) serán posible siguiendo las principales encuestas de empleo y proporcionarán puntos útiles para el diagnóstico. Siguiendo la hipótesis de la disponibilidad ideal de datos, resulta útil considerar el estatus de empleo de los graduados según: (i) los cursos seguidos; (ii) la cantidad de años en la universidad; y (iii) cruzar los dos conjuntos de datos anteriores. Para cada una de las tres dimensiones, la Tabla 8.22 de arriba presenta algunos de los posibles indicadores que pueden estimarse y analizarse de acuerdo con los métodos propuestos en el Capítulo 5.[61]

Es habitual concluir este análisis sobre la eficiencia externa de la ES con una revisión de las estrategias para darle el máximo valor a los graduados en el lugar de trabajo. Por lo general será adecuado examinar el arbitraje realizado entre la cantidad de graduados de la ES y la calidad y relevancia de los servicios de ES que se ofrecen. Las reflexiones sobre un mecanismo de financiación y regulación más eficiente y equitativo que pueda resolver este problema suelen ser instructivas. Asimismo, los debates sobre la profesionalización de la educación superior, la participación del sector privado y la relevancia de los cursos ofrecidos para la economía pueden proporcionar ideas valiosas.

Estudios de seguimiento

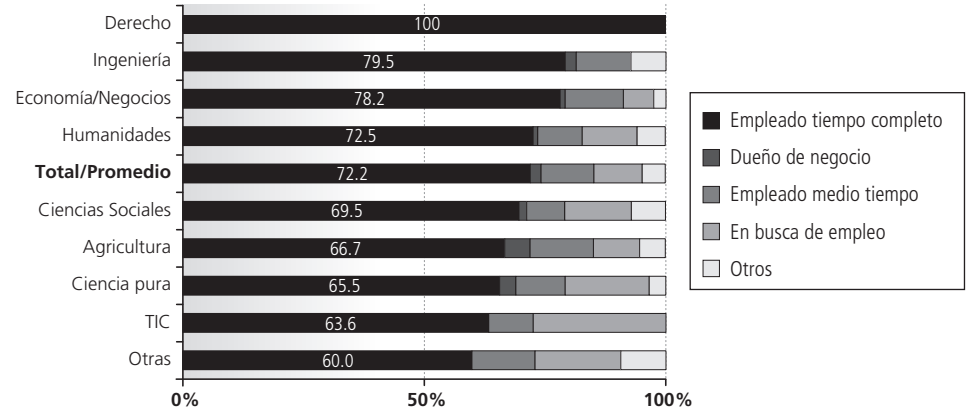
El ejemplo 8.18 ilustra el uso de los resultados de un estudio de seguimiento, realizado en Malawi, y el uso de datos internacionales sobre la empleabilidad de los graduados.

EJEMPLO 8.18 **(Eficiencia externa de la ES): Resultados de un estudio de seguimiento de graduados, Malawi, 2008**

Fuente: Adaptado del CSR de Malawi, 2010.

En 2008, la GIZ y el Banco Mundial realizaron un estudio de seguimiento de graduados en Malawi, sondeando a 492 graduados de cinco IES diferentes.

FIGURA 8.7 - Situación ocupacional de los graduados de la ES, por campo de estudio, Malawi, 2008



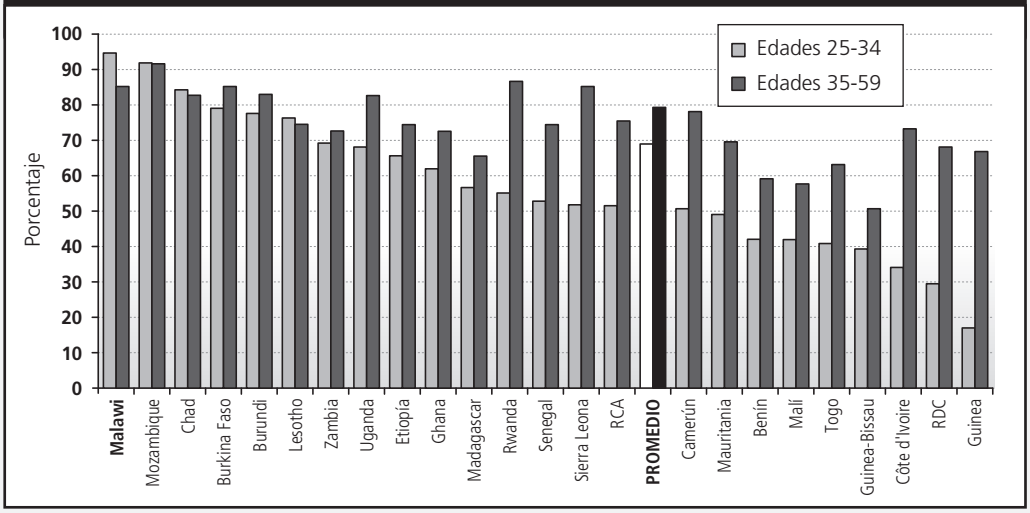
Análisis

En general, parece que el sector de educación superior de Malawi en gran parte es exitoso al preparar recursos humanos altamente cualificados para el empleo. Los graduados están bien empleados y tienen éxito al acceder al mercado laboral. Como muestra la Figura 8.7, el 85.3 % de todos los encuestados encontró un empleo después de graduarse de la educación superior, la gran mayoría (72.2 %) encontró un empleo asalariado de tiempo completo. El empleo por cuenta propia es bajo (2.1 %), pero una parte importante de los graduados trabaja de medio tiempo (11 %). Una parte relativamente alta (9.9 %) busca empleo, de entre los cuales los graduados más recientes (2007) presentan la mayor tasa de desempleo.

La Figura 8.7 también muestra variaciones relativamente evidentes según el área de estudio. La carrera de derecho tiene los mejores porcentajes, y todos los graduados tienen empleo de tiempo completo regular. La ingeniería, los negocios/economía y, sorprendentemente, las humanidades muestran tasas de empleo de tiempo completo por encima del promedio. El área de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las ciencias sociales, la agricultura y las ciencias puras tienen resultados por debajo del promedio. Las TIC también muestran la mayor tasa de desempleo, apuntando a una posible saturación en el mercado laboral relevante, lo que exige mayores análisis.

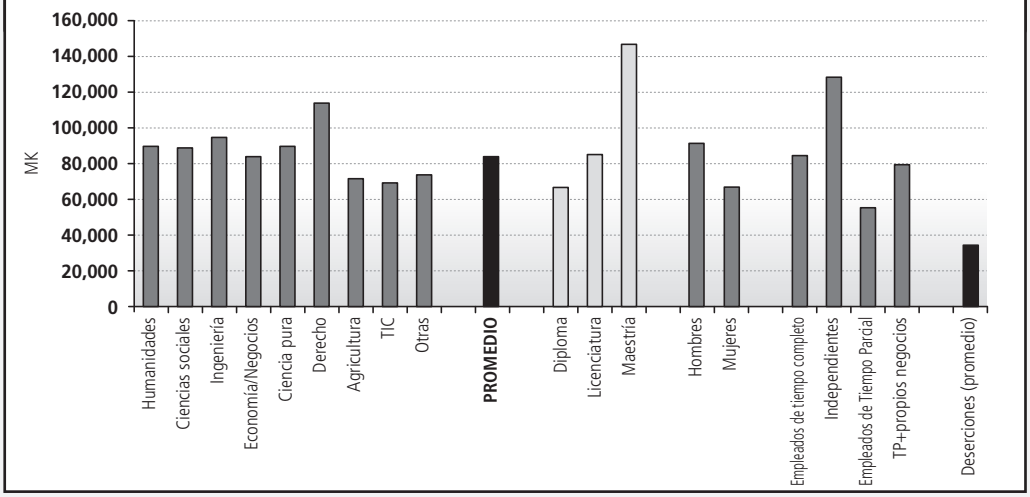
La comparación con datos de otros países africanos muestra una tasa de empleo muy alta para los malawianos con formación académica y refleja las tasas relativamente bajas de matriculación en la educación superior. Resulta interesante que Malawi es el único país con una tasa de empleo marcadamente mayor para los graduados jóvenes en comparación con los de mayor edad, lo que sugeriría una demanda reciente aún mayor en el mercado laboral.

FIGURA 8.8 - Tasa de empleo (solo en el sector moderno) de egresados de la educación superior, por grupo de edad, diversos países africanos, Malawi, 2008



Como se muestra en la Figura 8.9, no es sorprendente que la distribución de ingresos de los graduados con empleo se caracterice por abarcar un gran rango, desde 9000 MK a 640 000 MK. La media aritmética por mes según el estudio de seguimiento era de 83 681 MK en 2008.

FIGURA 8.9 - Ingreso mensual medio de graduados de la ES, por área de estudio, título, género y categoría de empleo, Malawi, 2008



El ochenta por ciento de los casos se encuentra dentro del rango que va de 30 000 a 150 000 MK, con una mediana de 65 000 MK. El ingreso medio por área de estudio (véase la Figura 8.9 anterior) sugiere preferencias de ocupación/tema relativamente similares, con una demanda particularmente alta para abogados e ingenieros. Los expertos en TIC y agricultura son los que menos ganan. El elevado ingreso promedio del trabajador independiente es un hallazgo interesante, aunque se basa en una cantidad muy pequeña de casos que solo destaca la insignificancia del empleo por cuenta propia entre los graduados del EFTP. Las diferencias de salarios vuelven a demostrar la superioridad de los graduados en el mercado laboral en comparación con los que abandonaron la ES.

Sin embargo, los datos también muestran marcadas diferencias de ingresos por género. Los graduados hombres en promedio ganan un 37 % más que sus colegas mujeres, algo que en parte puede explicarse por el hecho de que las mujeres están sub-representadas en las áreas laborales con mejores salarios, aunque esto no lo explica por completo. Los datos de salarios disponibles destacan el buen desempeño en ascensos profesionales de las personas con formación académica

4.3 CONTROL DE CALIDAD

Recientemente se ha iniciado un nuevo grupo de análisis y actividades, que tienen distintos nombres, como por ejemplo gestión de calidad o garantía de calidad.

Son abundantes las referencias a la calidad en la gestión de empresas y organizaciones. El alcance del enfoque a la educación superior obtiene todo su significado cuando, al igual que en las empresas, las IES deben gestionar un gran grupo de personal, propiedades y construcciones, más subcontratos para servicios no esenciales como restaurantes, transporte y demás. En los contextos regionales o locales relativamente competitivos, las IES también deben brindar un servicio atractivo para garantizar la matriculación total. En las empresas, las actividades de control de calidad rara vez consideran el resultado real y por lo general se limitan a la creación de reglas y procedimiento cuya finalidad se espera que sea una garantía de la calidad del producto o servicio. En la educación, los enfoques de control de calidad deben adaptarse a un entorno bastante diferente en el que muchas IES, en especial en los países francófonos de África, reciben poca financiación, enfrentan poca competencia y cuya configuración difiere sustancialmente como resultado.

En este diagnóstico del subsector de la educación superior, deben mencionarse las diferentes iniciativas de control de calidad; se deben detallar sus objetivos, procedimientos y resultados observados; y se debe considerar que algunas de ellas ya se encuentran presentes en las operaciones existentes de los cuerpos supervisores de diferentes instituciones (comités de estudio, consejo de vida universitaria, junta de directores, comité científico, entre otros) y pueden, sin importar su importancia gerencial, no ser parte de una estrategia de garantía de calidad específica.

RECUADRO 8.3
EL CONSEJO AFRICANO Y MALGACHE DE ENSEÑANZA SUPERIOR

El Consejo Africano y Malgache de Enseñanza Superior (CAMES) es un comité de coordinación para las actividades de ES realizadas en países francófonos de África. Se creó en 1972 y reemplazó a la Comisión de consulta de expertos para la reforma de la educación superior en África y Madagascar, creada en 1966 después de la independencia. En la actualidad tiene 16 estados miembro.

La misión del CAMES es:

- Promover y favorecer la comprensión y la solidaridad entre los estados miembro;
- Iniciar la cooperación cultural y científica permanente entre los estados miembro;
- Recolectar y compartir toda la investigación universitaria: tesis, estadísticas, datos de resultados de exámenes, anuarios estadísticos, información sobre solicitudes de empleo, y demás;
- Preparar propuestas de convenciones para los estados miembro sobre la educación superior y la investigación; y contribuir a la promoción y promulgación de los acuerdos alcanzados; y
- Idear y promover la cooperación entre los socios para coordinar los sistemas de educación superior e investigación, armonizar los programas y contratación en las IES, favorecer la cooperación entre las instituciones e intercambiar información.

CAMES es un grupo de expertos (think-tank) para la reforma de la educación superior y la investigación en los países miembro que promueve la calidad de la ES al gestionar directamente un programa de acreditación de títulos y al organizar concursos a plazas de doctorado en medicina, derecho y ciencias económicas.

Esta sección debe enfocarse especialmente en las prácticas de las instituciones en términos de evaluación de la calidad y relevancia de sus carreras, en especial si se consideran los esfuerzos en términos de la supervisión de la empleabilidad de los graduados, el contacto con los egresados y demás. Asimismo, una descripción del sistema informativo usado por cada institución, desarrollado en respuesta a las estadísticas nacionales y para usarlo como guía, puede constituir un valioso indicador de calidad. Entre estas actividades, los procedimientos de evaluación que involucran al personal y a los representantes estudiantiles merecen especial atención.

La multiplicación de carreras, su diversificación, la creciente contribución del sector privado y la creación de cualificaciones que fomentan la movilidad estudiantil han llevado a la importante necesidad de información y su normalización. El reconocimiento del rol de la ES en el crecimiento y el desarrollo por parte de la mayoría de las conferencias internacionales sobre la educación realizadas en los últimos años fue acompañado de manera sistemática por la insistencia de la necesidad de que la ES sea de calidad y, en especial, que combine

los contenidos de calidad con la relevancia socioeconómica. De hecho, se crearon varias organizaciones nacionales e internacionales responsables de la certificación de los títulos y de los cursos de formación, como el Consejo Africano y Malgache de Enseñanza Superior (*Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur*, CAMES. Véase el Recuadro 8.3) para armonizar los cursos de formación y las cualificaciones.

Esta normalización, por supuesto, se dirige en mayor medida a los contenidos y a los modos de brindarlos, y no tanto al desempeño de los graduados en el lugar de trabajo, pero esta última dimensión no se excluye y las IES tendrán la oportunidad de destacar el buen desempeño de sus graduados en esos casos.

La afiliación de las IES a dichas autoridades de certificación ciertamente muestra una voluntad institucional de que los títulos y cualificaciones obtengan mayor reconocimiento, incluso en la opinión de los estudiantes nacionales. La creciente generalización de las estructuras de educación superior divididas en licenciatura-máster-doctorado y de la política de desglosar los cursos en créditos ayudan a reforzar esta tendencia. La movilidad de los estudiantes solo es posible en un marco relativamente transparente que ofrezca garantías mínimas en relación con la calidad y credibilidad de los graduados locales y extranjeros. En el contexto de este diagnóstico, será importante recopilar la información disponible sobre la acreditación y el reconocimiento externo de las carreras y cualificaciones, así como sobre todas las actividades realizadas para garantizar que la orientación, la bienvenida y el seguimiento de los estudiantes sean los mejores posibles (servicio de información, asesoramiento profesional, tutorías, apoyo social para estudiantes con dificultades y demás). La multiplicación de autoridades de normalización regionales y continentales, fuertemente promovida por las uniones intergubernamentales, debería llevar a una mejora en la producción de indicadores sobre la efectividad de la formación, y al mismo tiempo deberían facilitar el diagnóstico en el subsector y ofrecer puntos de referencia para comparaciones. Se espera que estos diferentes datos también puedan movilizarse en el contexto de los análisis dirigidos a validar los resultados efectivos (movilidad, empleabilidad y demás) y la relevancia de las normas adoptadas.

El Anexo 8.3 de este capítulo brinda una guía de entrevista semiestructurada, similar a la que se elabora para recopilar datos de los cuerpos administrativos y científicos de las IES, que puede ser útil para recopilar la información necesaria sobre la calidad.

NOTAS

43 Los datos de estudiantes en el extranjero generalmente pueden obtenerse en las oficinas de becas.

44 La reciente evolución de la matriculación según la propiedad de la institución generalmente refleja nuevas políticas, en especial en países con una fuerte tradición de educación superior gubernamental, algo habitual en los países francófonos, en los que las dificultades financieras algunas veces han llevado al crecimiento de la oferta del sector privado. Este fenómeno es aún más marcado si se considera la cantidad de instituciones en vez de la matriculación. Es evidente que el análisis de estos desarrollos, en particular desde una perspectiva internacional, debe realizarse sin dejar de mencionar la política nacional en relación con la inauguración de más instituciones de ES.

45 Es importante incluir, en el Capítulo 2 sobre matriculación, información precisa sobre la tasa de transición entre la educación secundaria y la superior, para brindar continuidad analítica con los demás niveles de educación.

46 Es importante recordar que se espera que la matriculación en la ES se duplique cada cinco años en África, con mayor expansión en muchos países (UNESCO/CRESA, 2010).

47 Por ejemplo, la cantidad promedio de estudiantes matriculados por cada 100 lugares en las universidades africanas públicas, teniendo en cuenta la investigación durante el período, fue de 350 en Benín (2007), 134 en Marruecos (finales de 1990), 260 en República Centroafricana (2006) y 220 en Camerún (2006). Véase UNESCO/CRESA, 2010.

48 El carácter temporario del reclutamiento es más predominante en el área profesional, ya que la actualización del conocimiento depende de la participación real y reciente en las actividades económicas consideradas.

49 Véase el Anexo 8.2 para una guía típica de entrevista semiestructurada para personal de recursos humanos de educación superior.

50 La Tabla A8.6 en anexo proporciona una tabla modelo para la distribución de personal permanente, de acuerdo a la edad y al nivel de cualificación. Este tipo de tabla puede ser útil a elaborar en el contexto de este capítulo y así proyectar la demanda de docentes.

51 Muchas instituciones participan en un círculo vicioso donde la cantidad de graduados terciarios es insuficiente para proporcionar los profesores e investigadores de alto nivel que se necesitan para proporcionar servicios de educación superior a un número de estudiantes siempre en aumento.

52 Como siempre en este tipo de enfoque, se supone implícitamente que los cursos sin finalizar no tienen beneficios individuales o colectivos. Los estudios de empleabilidad a veces contradicen esta suposición, y demuestran que a los estudiantes que aún no se graduaron les va mejor en el lugar de trabajo que a sus colegas que no estudiaron en absoluto.

53 Las IES abiertas son instituciones que no seleccionan sus estudiantes (más allá de requerir que aprueben un examen de ingreso de educación superior, usualmente el examen final de secundaria o A-Levels). Las admisiones selectivas agregan más condiciones (basadas en concursos, resultados de exámenes, entrevistas). Las admisiones condicionales tienen un efecto directo en las características de los estudiantes (se les niega un lugar a algunos candidatos) y un efecto indirecto (los estudiantes que piensan que no serán aceptados no postulan).

54 Todas las preguntas relacionadas con la igualdad se tratan en el Capítulo 6, que ofrece una selección de metodologías para su evaluación.

55 Las Tablas A8.3 y A8.4 del Anexo 8.6 son modelos que se pueden utilizar para presentar las distintas fuentes de financiación de la IES y los tipos de gastos corrientes.

56 El Anexo 8.4 presenta una metodología para anualizar los costos de inversión.

57 Aquí se supone que el servicio de restaurante es común para varias instituciones. Si una IES tiene su propio servicio, por supuesto, que se debería excluir del cálculo global y se debería contabilizar por separado.

58 El Anexo 5.4 presenta información detallada sobre la metodología y los resultados de estudios de seguimiento.

59 La evaluación de la investigación realizada debe considerar variaciones entre instituciones, lo cual es especialmente importante en facultades y disciplinas académicas y menos importante en instituciones más profesionales, cuyo personal docente consiste en profesionales activos de los sectores relevantes.

60 Véase el Anexo 5.2 para una presentación detallada de tales encuestas y el final de esta guía para un cuestionario modelo al respecto.

61 Además de los análisis de contribuciones presentados en el Capítulo 5.



© PÔLE DE DAKAR-UNESCO/Régis L'Hostis

CAPÍTULO 9

EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN NO FORMALES

› Objetivo del capítulo:
Analizar el subsector de la educación no formal, incluida la alfabetización, para permitir su incorporación en las políticas de educación globales en el marco de la Educación Para Todos y promover el aprendizaje permanente.

1. DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

PROBLEMÁTICA

¿Cómo se debe definir el subsector de la educación no formal, incluida la alfabetización, en el contexto nacional? ¿Cómo se organiza el subsector? ¿Quiénes son los actores clave? ¿Cómo se diseñan e implementan los programas de educación no formal y de alfabetización?

OBJECTIVOS

- Definir, describir y proporcionar el marco para el subsector y sus conexiones con el sector de la educación formal;
- Presentar los participantes clave, sus programas y los beneficiarios potenciales; y
- Determinar qué es apropiado incluir en el análisis sectorial de la educación y de la formación.

MÉTODOS

- Comparar definiciones nacionales del subsector con aquellas adoptadas por la comunidad internacional;
- Adoptar una perspectiva histórica para la descripción de los proveedores e instituciones y servicios responsables de la organización del subsector; y
- Presentar los modos de impartición de las diferentes carreras/clases.

FUENTES

Documentos nacionales e históricos de institutos proveedores y autoridades y ministerios nacionales; encuestas específicas de participantes y beneficiarios.

2. NECESIDADES Y PARTICIPACIÓN

PROBLEMÁTICA

¿Quiénes son los beneficiarios potenciales del subsector (cantidad y características)? ¿Cuáles son las cifras de matriculación para programas de educación no formal? ¿Puede medirse la eficiencia interna y qué información proporciona el análisis para la gestión del subsector? ¿Cuál es la proporción aprendiendo-personal?

OBJECTIVOS

- Analizar técnicamente los programas de educación no formal y de alfabetización como para otros subsectores, examinando la población-meta, los beneficiarios efectivos, las tasas de supervisión y la eficiencia interna; y
- Proporcionar información estadística básica para definir el subsector.

MÉTODOS

- Evaluar las necesidades en base a encuestas de hogares o datos de censos para determinar el número de individuos analfabetos;
- Aplicar los métodos explicados en el Capítulo 2 para la educación formal para ilustrar la matriculación en las distintas carreras de la educación no formal y medir la eficiencia interna y las tasas de supervisión (según el tamaño del grupo);
- Producir tasas de cobertura donde ya se hicieron estimaciones claras de la demanda potencial a satisfacer; y
- Proporcionar una apreciación de la cobertura estadística del subsector basada en los datos disponibles.

FUENTES

Documentos publicados por las autoridades responsables del subsector y por los centros de formación (anuarios estadísticos).

3. COSTO Y FINANCIACIÓN

PROBLEMÁTICA

¿Se puede crear un balance general financiero del subsector que indique las cantidades, las fuentes y los destinos de la financiación? ¿Cuál es el costo de la formación en oferta y cómo se desglosa? En términos de costo, ¿se puede comparar la formación ofrecida con carreras de educación formal y otros tipos de educación no formal, ya sean nacionales o extranjeros?

OBJECTIVOS

- Consolidar la información disponible sobre gastos globales y detallar cada tipo de gasto como se ha hecho para la educación formal;
- Construir un balance general que ilustre las distintas fuentes de financiación y operaciones, para asegurar que el análisis sea coherente; y
- Proporcionar una apreciación del sistema estadístico existente que cubra costos y financiación.

MÉTODOS

- Utilizar los métodos desarrollados para el análisis de los costos y la financiación de la educación formal; Tener cuidado con respecto a omisiones y duplicaciones (mediante el balance general reconstituido); y
- Utilizar una combinación de enfoques macro y micro para desglosar los gastos por tipo.

FUENTES

Los presupuestos de las instituciones financieras y de los centros de formación.

4. RESULTADOS E INDICADORES DE CALIDAD Y RELEVANCIA

PROBLEMÁTICA

¿Qué servicios proporcionan los programas de educación no formal? ¿Se puede consolidar la información con respecto a su calidad, al considerar en especial la calidad y la sostenibilidad de los resultados escolares y la relevancia de la formación (en respuesta a las expectativas de los beneficiarios y de la sociedad)?

OBJECTIVOS

- Evaluar la calidad y relevancia de la formación ofrecida (esto es más importante en la educación no formal que en la educación formal, dada la naturaleza no normalizada de esta última); y
- Proporcionar información útil para la gestión del subsector, con frecuencia basada en subsidios a centros de formación con desempeño variable.

MÉTODOS

- Medir la efectividad general de la formación, en particular en la alfabetización, sobre la base del impacto en las habilidades sostenibles que obtienen los beneficiarios y en sus comportamientos sociales y relacionados con la salud;
- Revisar la calidad y sostenibilidad de los resultados escolares sobre la base de pruebas de logros escolares; y
- Apreciar la relevancia de la formación de acuerdo con las opiniones de beneficiarios y de su entorno.

FUENTES

Encuestas de hogares, encuestas específicas de alfabetización y entrevistas con beneficiarios sobre sus expectativas y logros.

Introducción

Una visión consolidada de los sistemas de educación y de formación debe cubrir la educación no formal, en particular la alfabetización, que es en general su componente más importante. En los países en vías de desarrollo, la educación no formal ofrece una segunda oportunidad a quienes no pudieron continuar en la educación formal aun cuando tenían la edad correspondiente. Dadas las deficiencias de los sistemas de educación formal, muchos individuos se pueden encontrar en esta situación. El analfabetismo en adultos sigue siendo un problema estructural en muchos países en vías de desarrollo y representa un riesgo considerable para las estrategias de desarrollo de países africanos, dado que continúa dificultando las iniciativas de desarrollo (lo que contribuye a una demografía descontrolada, pobreza, productividad baja, desperdicio y deterioro de recursos naturales, mala gobernanza y demás). El desarrollo económico y la consolidación relacionada de los sistemas de educación formal no contribuyen a la desaparición del sector de educación no formal, como se puede notar en países desarrollados donde la educación no formal de cierta forma está renaciendo para respaldar el aprendizaje permanente.

En la mayoría de los países en vías de desarrollo, y en especial en África, la educación no formal (ENF) se enfoca principalmente en la alfabetización de adultos y de los jóvenes fuera de la escuela. Este capítulo hace referencia con frecuencia a este componente de la ENF, aunque varios de los enfoques se pueden aplicar a otros tipos de ENF que pueden ser particularmente comunes en otros países. El subsector como un todo varía de manera considerable en términos de importancia de país a país (véase el Anexo 9.3).

En general, el análisis del subsector de la ENF utiliza las mismas categorías y herramientas que las utilizadas en otros capítulos que tratan sobre la educación formal en su conjunto: prestación de servicios, financiación y costos, relevancia y resultados.

Sin embargo, el subsector sí posee algunas particularidades que se deben considerar, en especial en materia de definiciones y de límites no siempre claros con la educación formal. La ENF, y en especial la alfabetización, muchas veces se tratan escasamente en materia de estadísticas, con respecto a prestación de servicios y resultados. Por supuesto que esto limita el conocimiento que se puede obtener del subsector, pero también perjudica la confianza de inversionistas potenciales, incluso a los mismos gobiernos.

En la mayoría de los países en vías de desarrollo, las necesidades son inmensas y las actividades no parecen estar a la altura del desafío ni alineadas con los compromisos de políticas nacionales e internacionales. Se recurre a organizaciones voluntarias y se moviliza la buena voluntad más que las organizaciones verdaderamente profesionales, mientras la magnitud y la durabilidad del desafío merecen por lo menos tanto profesionalismo, sino más, para la gestión de las actividades de ENF, como para el sector de educación formal.

De hecho, hay poca inversión en las propias actividades y menos aún en el conocimiento de las mejores prácticas pedagógicas y de gestión susceptibles de mejorar la eficiencia del subsector y así reasegurar a los inversionistas potenciales.

La situación se relaciona con asuntos que son específicos del subsector de la ENF, tales como la multiplicidad de modos de prestación de servicios, tipos y metas de la formación, la debilidad de la gestión global del subsector que en general se divide en materia de responsabilidades y demás.

Una consideración más sistemática de las distintas actividades debería entonces permitir conocerlas más e integrarlas mejor en la gestión general del sector educativo para lograr un desarrollo humano y económico más amplio. La diversidad del subsector no facilita la definición de indicadores que representen de manera universal las principales áreas de análisis consideradas (i.e. prestación de servicios, financiación, resultados) y que se puedan emplear para comparaciones internacionales y la definición de puntos de referencia para organizar y gestionar el subsector. Por ejemplo, los costos unitarios de la ENF pueden relacionarse con contenidos, duración y calidad de enseñanza muy distintos. Las variaciones significativas en los indicadores de resultados más directos pueden ilustrar la diferencia con respecto a los cursos ofrecidos y estas variaciones serán iguales, o incluso superiores, a las variaciones en materia de modos de prestación de servicios, que pueden tener distintos niveles de eficiencia.

Para poder realizar comparaciones a nivel internacional y actualizar las referencias útiles para la gestión del subsector, se debe utilizar información que proporcione algún contexto de los cursos que describen con respecto a objetivos, beneficiarios y duración, además de los indicadores usuales. Éste es el objetivo principal de este capítulo. Por lo tanto, se hará referencia con frecuencia a una situación en general favorable en materia de datos estadísticos, que permite el cálculo directo, o al menos indirecto, de estos indicadores diferentes. Está claro que en muchos países la recolección de estos datos será muy parecida a un estudio, que se deberá llevar a cabo inicialmente, y lo más rápido posible, para sistematizar la producción de información básica en el subsector.

Dada la gran variedad de modos de prestación de servicios y grupos beneficiarios potenciales, el impacto y los resultados de las distintas actividades de ENF son más importantes que en la educación formal, lo que permite apreciar de manera más directa el interés en cada uno de los programas, y también potencialmente considerar sus costos respectivos. Se considera con frecuencia que los programas de alfabetización, a pesar de tener menos tiempo de educación en comparación, proporcionan resultados y beneficios similares a los de la educación formal. De hecho, la disponibilidad de indicadores, tales como la porción de individuos alfabetizados de manera permanente y/o la proporción de individuos con un determinado conjunto de habilidades adquiridas, puede ser suficiente para un grupo beneficiario determinado y así poder tratar la relevancia y la eficiencia de las actividades y de los programas de ENF.

Si se necesitan más esfuerzos para medir resultados en esta área específica, es sin duda porque la organización del subsector es con frecuencia descentralizada y subcontratada.

Muy rara vez la ENF involucra un sector importante del gobierno a cargo de profesionales con experiencia.

No obstante, con frecuencia se compone de una red de proveedores privados o comunitarios con poco apoyo del gobierno central. La gestión de dichas redes (acreditación, subsidios y demás) y la identificación y el intercambio de las mejores prácticas se beneficiarían en gran medida si se contara con un mayor nivel de profesionalismo entre los responsables y la implementación de evaluaciones de resultados regulares.

Para resumir, el subsector de la ENF se caracteriza por tres dimensiones clave: (i) mayores limitaciones financieras; (ii) disponibilidad de recursos humanos más baja que sus pares; y (iii) visibilidad estadística insuficiente. El análisis del subsector tratará con estos tres aspectos de manera explícita en este capítulo, mediante cuatro secciones:

(i) Un análisis descriptivo de la educación no formal;

(ii) Necesidades con respecto a los programas de educación y alfabetización no formales, y participación en tales programas;

(iii) Costos y financiación; y

(iv) Resultados e indicadores de calidad y de relevancia.

SECCIÓN 1 DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

El objetivo de esta primera sección principalmente descriptiva es definir el contexto del subsector y la cobertura del subsector, que es más propenso a variaciones nacionales que subsectores de la educación formal. En esta perspectiva, los objetivos del capítulo son: (i) revisar la definición de distintos tipos de ENF y equipararlos a categorías reconocidas a nivel internacional; (ii) entender conexiones institucionales, administrativas y financieras entre los participantes, para realizar un esquema preciso del subsector; y (iii) describir los diferentes programas que ofrece cada proveedor en el contexto de sus mandatos respectivos. Como conclusión, esta primera sección debería proponer y justificar la selección de proveedores y programas que serán analizados en las secciones siguientes.

1.1 DEFINICIONES NACIONALES E INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL

La mayoría de las definiciones de las distintas formas de educación y aprendizaje incluyen primero que nada a la educación formal, es decir, asistir a un sistema educativo clásico, general y profesional, que abarca desde la educación preescolar hasta la educación superior, con modos de prestación de servicios definidos con claridad (planes de estudios y títulos estandarizados, entre otros). La educación formal, entonces, se refiere a los sistemas educativos tradicionales. La educación no formal se define como cualquier forma de educación organizada y estructurada fuera de los límites del sistema de educación formal.[62] El uso del término educación informal se limita al aprendizaje sistemático y acumulativo que deriva de actividades regulares como tareas diarias, uso de recursos e interacción con el ambiente, interacción con familiares o vecinos, trabajo, negocios, lectura y utilización de los medios, entre otros.

En países en vías de desarrollo, se considera que la educación no formal incluye todos los servicios educativos que pretenden satisfacer las necesidades educativas de grupos de la población que no se benefician con el sistema de educación formal. Abarca tres grupos principales de población: (i) niños con edades menores al ingreso oficial en primaria; (ii) niños sin escolarizar que tengan la edad escolar oficial y obligatoria (en general entre 6 y 14 años); y (iii) jóvenes y adultos de 15 años o más no inscritos.

- El primer grupo se encuentra en una fase preparatoria para una trayectoria de aprendizaje típica. Esta fase incluye servicios de desarrollo en la primera infancia que cubren la educación parental y preescolar, que se tratan específicamente en el Capítulo 7 de esta guía.

- El segundo grupo incluye niños fuera de la escuela que necesitan recuperar clases para reintegrarse en la educación formal y niños de mayor edad que son mayores para inscribirse en primer grado o que han repetido tantas veces que ya son demasiado mayores para continuar en la educación formal. Muchos programas de educación de segunda oportunidad y de tipo de educación en la calle se dirigen a estos niños y les proporcionan una educación básica que les puede permitir retomar algún tipo de educación formal general o profesional o mejorar su condición de trabajo.

- Los jóvenes y adultos de 15 años o más pero que no están inscritos en el sistema de educación formal son los beneficiarios de programas de educación de adultos. Éstos se pueden dividir en dos grupos: (i) programas de alfabetización y equivalentes a la educación básica, que se dirigen a adultos cuyo conocimiento y habilidades no cumplen con los estándares educativos básicos y (ii) programas de mejora y actualización de habilidades para adultos que tienen conocimiento y habilidades equivalentes a las adquiridas mediante la educación básica, con frecuencia conocidos como programas de formación continua y de aprendizaje permanente.

En países en vías de desarrollo, en particular en África, donde la educación básica no está disponible para todos y donde la formación profesional aún es embrionaria, la educación no formal se limita, en general, a oportunidades de educación de segunda oportunidad ofrecidas a jóvenes y adultos jóvenes con escasa o ninguna escolarización.

No es una obsesión semántica la que impulsa estas reflexiones sobre las categorías y definiciones de distintos tipos de educación. Por el contrario, tienen un impacto real en cuanto a políticas. Donde el subsector de la ENF se orienta a la recuperación, lo que es más común en países africanos, la forma, la financiación y los beneficiarios de la educación no formal se determinan directamente con respecto a la educación formal. De hecho, cada actividad o programa de educación no formal conforma una respuesta alternativa a las falencias de la educación formal. Aunque los programas de alfabetización para adultos son un paliativo para las fallas pasadas del sector de la educación formal, los programas de ENF para adultos jóvenes o niños sin escolarizar reflejan las limitaciones actuales. La pregunta que surge es la del arbitraje entre invertir en un sistema de ENF, para atender a quienes no pueden asistir o mantenerse en la escuela, o invertir más en el sistema de educación formal para mejorar el acceso, la retención y la calidad para evitar la recurrencia de estas situaciones en el futuro.

Esta sección, por lo tanto, tiene como meta definir los objetivos y grupos beneficiarios potenciales de la educación no formal en el contexto nacional del país estudiado.

1.2 OFERTA Y ESTRUCTURA DE LA ENF

El objetivo de esta subsección es describir la ENF de la manera más precisa posible para poder comprender cómo se relaciona con el sector de educación y de formación en general. Se centrará en elaborar un mapa general del subsector y en abordar los tipos de programas principales según la fuente de financiación, la titularidad (pública/privada), los objetivos y los beneficiarios-meta, destacando al mismo tiempo los puentes con la educación formal, ya sea general, técnica o profesional. La visión general proporcionada también debería indicar, donde sea relevante para los modos de prestación de servicios nacionales, los mecanismos existentes de control y de gobernanza, a nivel central o descentralizado.

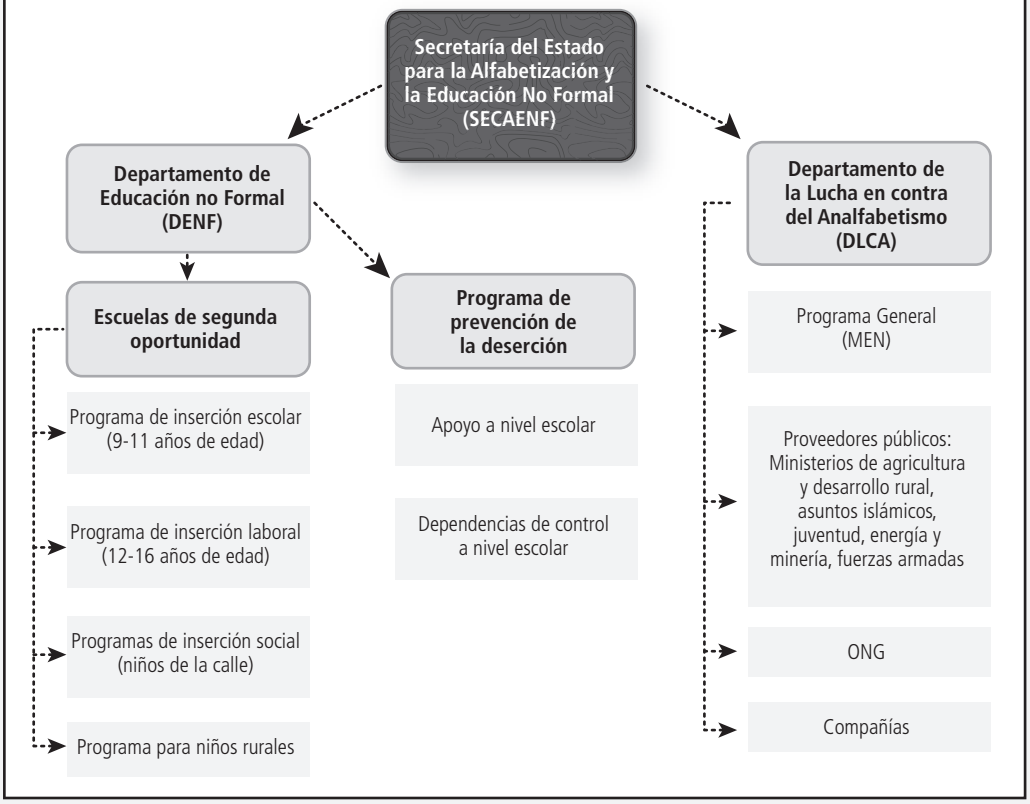
El mapeo de la ENF debería describir la estructura general del subsector al presentar las actividades principales por grupo: tipos de educación no formal de educación de segunda oportunidad o de niños de la calle para niños desescolarizados; alfabetización de adultos, incluida la alfabetización básica y funcional para solicitantes de empleo o trabajadores; programas específicos (salud, planificación familiar, derechos de la mujer y demás) para los grupos destinatarios (mujeres jóvenes, mujeres rurales y demás). El ejercicio debería resaltar la condición de los distintos participantes y sus relaciones institucionales y administrativas, así como facilitar la comprensión del modelo organizacional del subsector nacional. El subsector puede incluir, por ejemplo, instituciones de tipo estatal con empleados del gobierno bajo una administración pública central o descentralizada responsable de los aspectos pedagógicos o financieros, o, en el otro extremo, organizaciones totalmente privadas en cuanto a su personal y a sus organismos de coordinación y regulación. Generalmente, la evolución del subsector lleva a modelos mixtos donde instituciones públicas y privadas pueden funcionar en paralelo o dentro de un marco institucional integrador. El ejemplo siguiente presenta la configuración del sector de la ENF en Marruecos en 2007, donde una estrategia de delegación es parte del marco de alfabetización nacional y en donde autoridades administrativas centrales y regionales son responsables de los programas y financian actividades según el número de individuos inscritos. Los proveedores privados (ONG) proporcionan un servicio similar al proporcionado por proveedores públicos tradicionales (el ministerio de educación y el ministerio de asuntos islámicos, entre otros).[63]

EJEMPLO 9.1

(Mapeo de la ENF): Mapa del subsector de la educación no formal, Marruecos, 2007

Fuente: Adaptado y traducido de Cerbelle, 2010.

FIGURA 9.1 - Estructura organizacional de la ENF y de la alfabetización, Marruecos, 2007



Análisis

En 2007, el subsector no formal estaba organizado bajo la responsabilidad nacional de la Secretaría del Estado para la Alfabetización y la Educación No Formal (SECAENF), que tiene un oficial de enlace en cada una de las administraciones regionales de educación y de formación. La Secretaría del Estado incluye dos departamentos, a cargo de programas de ENF y de alfabetización de adultos, respectivamente (véase la Figura 9.1).

La educación no formal incluye dos tipos principales de actividades: la educación de segunda oportunidad, que ofrece varios programas para jóvenes sin escolarizar apropiados a la edad y un programa de prevención de deserción que pretende evitar las cifras ascendentes de no escolarización.

La alfabetización se organiza alrededor de un programa público nacional (con guías, libros de texto y demás), según un enfoque de delegación. Los proveedores tradicionales, el Ministerio de Educación (MEN), que es responsable del programa general, y otros proveedores públicos cuentan, hoy en día, con menos educandos que las ONG. Las últimas operan en general según un contrato con el DLCA. Aun cuando no se firma un contrato, las ONG pueden beneficiarse de libros de texto de la SECAENF.

Además, es útil proporcionar información sobre los recursos administrativos disponibles para el subsector. Se recomienda en especial que se establezca el número y el perfil de los individuos a cargo del subsector para cada uno de los organismos mencionados en el ejercicio de mapeo. Tal información también abarcaría el organismo administrativo principal (donde exista), las entidades de coordinación del programa y las autoridades locales. El número de personal se puede relacionar con el número de proveedores (o beneficiarios) y se puede comparar con ratios similares para el subsector de la educación formal (el número de personal administrativo relacionado con el número de escuelas o estudiantes, por ejemplo).

Además, las estadísticas básicas para el subsector con frecuencia son escasas, en especial en países donde el gobierno ha delegado en gran medida la prestación de programas a las ONG. Dado que la calidad de la administración depende principalmente de la existencia de servicios estadísticos de operación que proporcionen la información requerida para la gestión moderna de programas y proveedores, también es apropiado evaluar (al menos de manera cualitativa) las capacidades de producir, movilizar y publicar datos para el subsector, así como generar y emplear análisis e investigaciones específicos. Para este análisis, se propone en el Anexo 9.6 una selección de preguntas para ser sometidas a una muestra de funcionarios administrativos y responsables de institución.

EJEMPLO 9.2

(Organización de la ENF): El enfoque de delegación de responsabilidades, Burkina Faso, 2010

Fuente: Adaptado y traducido del documento nacional de FONAENF de Burkina Faso.

El subsector de la ENF en Burkina Faso se destaca por adoptar un enfoque de delegación de responsabilidades para impulsar la alfabetización. El Estado de Burkina Faso, consciente del hecho de que no se puede lograr un desarrollo humano sostenible si la mayoría de la población es analfabeta, ha buscado enfoques de alfabetización apropiados y estrategias para luchar contra el analfabetismo.

Dado el dinamismo de la sociedad civil, el gobierno burkinés decidió involucrarla en la gestión de actividades de alfabetización mediante un nuevo enfoque de delegación, adoptada en 1999 durante el primer foro de alfabetización. La estrategia comenzó su fase de aplicación durante la campaña de 2002-03 con la creación del Fondo Nacional para la Alfabetización y la Educación No Formal (FONAENF).

Análisis

La estrategia de delegación proporciona al gobierno y a los socios (ONG, organizaciones benéficas, socios técnicos y financieros, entre otros) una herramienta para la distribución de roles en la ejecución de programas de alfabetización y de educación no formales. La configuración institucional consiste en permitirle a cada socio cumplir con su rol correspondiente de acuerdo con su ventaja comparativa. La aplicación efectiva del enfoque de delegación se ha facilitado mediante la creación de un fondo dedicado, el FONAENF.

Así, el gobierno es responsable de las misiones de orientación, monitoreo, evaluación y supervisión de las actividades de alfabetización y de contribuciones financieras. Las organizaciones benéficas y las ONG son responsables de la implementación de las actividades de alfabetización en el campo; estos participantes se denominan operadores de alfabetización. Finalmente, corresponde al FONAENF, con el apoyo de socios para el desarrollo y del gobierno, movilizar los recursos requeridos para la

implementación de las actividades de alfabetización. El enfoque de delegación ha logrado resultados considerables en términos de alfabetización y de educación no formales, con tasas de alfabetización que mejoraron desde un 22 por ciento en 2002 a un 28.7 por ciento en 2006.

Desde el tercer foro de alfabetización que se llevó a cabo en 2009, con énfasis en la aceleración del ritmo de alfabetización, el enfoque se denomina como el enfoque de delegación consolidada, que permite la inclusión de nuevos actores como las autoridades locales, los actores emergentes y el sector privado.

1.3 PROGRAMAS Y ACTIVIDADES

Como complemento de la sección anterior, esta parte se propone describir los programas, sus objetivos, condiciones de acceso y contenidos en detalle. Como conclusión para esta parte y la anterior, se puede ofrecer una presentación de los programas retenidos para mayor análisis (cuando no todos se van a tratar), explicando las razones de esta selección.

1.3.1 OBJETIVOS Y CERTIFICACIÓN

Los diferentes programas y actividades se pueden presentar en detalle gracias a las varias tablas y variables. El objetivo es producir un inventario de todos los programas de ENF y de alfabetización ofrecidos, sin importar su proveedor. Para cada institución, se proporcionarán indicaciones con respecto a si pertenecen al sector público o privado (que incluye ONG) y a su modo de prestación (ya sea en su nombre o como el operador de otra institución). Es probable que esta última característica varíe de un programa a otro. La descripción de los programas debería resaltar su objetivo, beneficiarios objetivo (e incluir, si es posible, una proyección de la matriculación), contenidos (¿cuáles son los objetivos de aprendizaje?), carga de trabajo total (y su distribución por clase cuando sea apropiado) y el idioma de formación. La información sobre certificaciones debería aclarar si la formación proporcionará un certificado de participación o un diploma. En el último caso, el tipo de examen se debería explicar brevemente, dado que se detallará más para los programas principales en la sección sobre la medicación de la calidad del aprendizaje. El ejemplo siguiente, extraído de un análisis sectorial del subsector en Burkina Faso, ilustra la principal información a recolectar del programa, basada en el caso del principal participante institucional. En la práctica, esta sección debería apuntar a tratar la mayor cantidad de partes interesadas posible.

EJEMPLO 9.3

(Programas de ENF): Centros permanentes de alfabetización funcional y formación técnica específica, Burkina Faso, 2010

Fuente: Adaptado y traducido del documento nacional de FONAENF de Burkina Faso.

Las prácticas de alfabetización en Burkina Faso se han enfocado principalmente en un ciclo básico de alfabetización durante una primera campaña, seguido de un ciclo de formación básica complementario durante una segunda campaña, después de la cual un educando está declarado como alfabetizado. Para reforzar la naturaleza funcional de la alfabetización, se aconseja a los educandos realizar un ciclo adicional de formación técnica y específica en un área de actividad elegida.

Análisis

La idea de experimentar nuevos planes de estudios para los centros permanentes de alfabetización funcional se discutió primero durante el primer foro de ENF en 1999, que condujo a una evaluación crítica de los programas de estudios actuales y sus debilidades. Este análisis identificó las siguientes falencias, entre otras:

- *Pérdida de dinamismo de los programas de alfabetización que no atrajeron a los educandos, con la consecuencia directa de una alta deserción del sistema; y*
- *Falta de desempeño de los cursos de formación técnicos y específicos, a pesar de ser oportunidades clave para aplicar las habilidades adquiridas.*

El proceso de experimentación se confió al departamento nacional de ENF. Se inició en 2004 y continúa hasta ahora. Los nuevos planes de estudios se organizan en torno a dos ciclos de alfabetización:

- *Ciclo 1 (660 horas) – Formación básica de alfabetización; Incluye dos niveles: nivel 1 (alfabetización básica) y nivel 2 (formación básica complementaria). Los educandos están declarados alfabetizados al final de este ciclo; y*
- *El Ciclo 2 es un ciclo opcional con tres ramas: Nivel 1 (cultura científica y técnica/600 horas), Nivel 2 (francés básico y funcional/1500 horas) y Nivel 3 (formación técnica y específica/1 a 5 semanas).*

El enfoque actual del programa de alfabetización (Ciclo 1 más Ciclo 2, incluido al menos un curso de formación técnica y específica) aprobado por todos durante el foro de ENF, todavía se debe implementar y generalizar por completo. De hecho, el grado de abandono entre el primer nivel (alfabetización básica) y el segundo (formación básica complementaria) es causa de preocupación, en especial al considerar que solo el último permite acceder a oportunidades de reempleo.

Además, se ofrecen pocos cursos debido a la baja financiación de cursos de formación técnica y específica, y la mayoría no cumplen con la demanda real por parte de los educandos o no se pueden implementar debido a la falta de mercado o a la poca relevancia.

Además, los cursos de formación técnica y específica se organizan al azar, a criterio de cada proveedor y sin estructura. Estos cursos no se rigen con un programa y un plan de estudios oficiales de tal manera que se han controlado y evaluado de manera aproximada en nombre de organismos de financiación estatales. Sin embargo, el plan de acción plurianual de la EFTP sí contempla cursos modulares codificados de corta duración para los recién alfabetizados. Por consiguiente, sería apropiado definir puntos de referencia según destreza, con base en el Certificado de Calificación Profesional.

Por último, se debe mencionar que aun si responden a la demanda, los cursos que permiten a los educandos involucrarse en proyectos específicos no logran los resultados esperados, debido a la falta de financiación. De hecho, los cursos de formación específica y postécnica son marginados por completo, dependen de la benevolencia de los socios y, en general, no son reconocidos por el sistema financiero descentralizado, microcréditos y menos aún por los bancos. También aquí sería apropiado establecer una conexión con fondos nacionales si se establecen puentes para los jóvenes neo-alfabetos.

Para resumir la información sobre todos los programas disponibles, se puede utilizar una tabla como la Tabla 9.1.

TABLA 9.1 - Resumen de programas de ENF (Tabla modelo)

Educación no formal									
	Institución/ Proveedor	Condición	Modo de prestación	Objetivo del resumen	Grupo objetivo	Contenido de formación	Nº. total de horas	Idioma	Tipo de certificación
Nombre del programa 1									
Nombre del programa 2									
Alfabetización									
	Institución/ Proveedor	Condición	Modo de prestación	Objetivo del resumen	Grupo objetivo	Contenido de formación	Nº. total de horas	Idioma	Tipo de certificación
Nombre del programa 1									
Nombre del programa 2									

Fuente: Autores

1.3.2 ACCESO A PROGRAMAS: CONDICIONES E INCENTIVOS

A partir del análisis anterior, es interesante presentar el procedimiento de selección de los participantes y también los incentivos empleados para estimular la demanda para los programas y la retención dentro de ellos. La importancia de la demanda potencial no asegura la matriculación sistemática del grupo meta en las actividades diseñadas para él. Esto es particularmente cierto para los cursos de educación no formal dirigidos a niños que viven en estructuras sociales no tradicionales o a adultos que trabajan, quienes no siempre perciben el valor del enfoque o para quienes los costos económicos, psicológicos o sociales pueden ser muy altos. Con frecuencia se dan incentivos para estimular la demanda, ya sea en términos de contenido del curso (lectura de textos religiosos, iniciación a la familia y leyes sociales, entre otros) o de ventajas sociales o financieras (atención médica gratuita, acceso a microcréditos y demás).

Más allá de la matriculación, la retención es lo que constituye generalmente el mayor problema para programas de educación no formal, y en especial para actividades de alfabetización. La medición y las causas potenciales de este fenómeno se tratarán luego.
En esta etapa, vale la pena notar que los incentivos a veces se mejoran para estimular el acceso y la retención de tal manera que es interesante evaluar su efectividad con respecto

a estos dos aspectos de la trayectoria de aprendizaje individual. Se puede emplear una tabla de resumen para presentar las condiciones de acceso a los programas y las medidas adoptadas para promover la matriculación y la retención en las actividades ofrecidas.

TABLA 9.2 - Condiciones de acceso a programas de ENF e incentivos (Tabla modelo y Datos ilustrativos)

	Elegibilidad	Duración	Incentivos	Otros beneficios	Perspectiva
Programa 1	Abierto a mujeres de entre 15 y 50 años Opción de repetir el programa	- Dos ciclos de 1 año - Tres sesiones de 2 horas por semana	Revisación médica gratuita al inicio y final del ciclo	Punto de recogida del transporte	- Certificado de asistencia - Seguimiento con programas de consolidación
Programa 2	Hombres y mujeres de 18 años o más	Un ciclo de 1 año	Ninguno	Ninguno	- Certificado de asistencia - Acceso a programas de formación profesional
Programa 3	Niños en edad escolar	- Un ciclo de 2 años - Dos días por semana	Estipendio mensual	Gastos de transporte cubiertos	- Acceso a programas de formación profesional - Acceso a educación
Programa 4	Mujeres rurales de menos de 40 años	- Un ciclo de 1 año - 1 día por semana - 1 día para la formación a la producción	Suministro de materiales de formación y combustible	Educación religiosa	Ninguno

Fuente: Autores

1.3.3 ACTIVIDADES Y CONTENIDO DEL PROGRAMA

Esta sección pretende describir los enfoques pedagógicos de los distintos tipos de actividades de ENF, incluidos su estructura y contenido. Se examinan, entonces, las prácticas pedagógicas comunes, además del tipo y de la naturaleza de las evaluaciones realizadas. A continuación, se propone un conjunto de preguntas típicas, que debería permitir documentar cada uno de los puntos mencionados mediante una encuesta directa a directores de institutos de formación y responsables de programas.

- ¿Cuál es la duración total de la formación? ¿Cómo se emplea el tiempo cada mes/semana?
- ¿El curso es parte de un enfoque pedagógico más amplio (formación previa requerida, más formación disponible y demás)?
- ¿El curso cumple con un programa nacional o es específico para su institución?
- ¿Hay un procedimiento de inspección para validar el contenido y la impartición del curso a nivel nacional o local?

- ¿Se entregan libros de texto a los beneficiarios del programa?
- ¿Se entregan manuales a los instructores del programa?
- ¿Cuál es la naturaleza del contenido principal del programa?
  - ¿principalmente de tipo escolar, disciplinario?
  - ¿principalmente específico de acuerdo al contexto?
- ¿Cómo se organizan en general las sesiones (lugar, tipo de instalación, tamaño y composición de los grupos de educandos y demás)?
- ¿Cuál es el enfoque pedagógico utilizado principalmente (enfoque pedagógico tipo escolar general, enfoques adaptados para grupos objetivo específicos y demás)?
- ¿Se evalúan los logros escolares? ¿Cómo? ¿Con qué frecuencia?
- ¿Se proporciona un certificado a quienes lo completan? ¿De qué tipo? ¿Abarca la evaluación continua del aprendizaje?

La información descriptiva que se proporciona en esta sección servirá para comparar más adelante la matriculación, la retención y los resultados de distintos modos de formación.

SECCIÓN 2

NECESIDADES Y PARTICIPACIÓN

En esta sección, el análisis pretende estimar las necesidades de los grupos que están considerados como prioritarios por la educación no formal, así como evaluar en qué medida cada programa responde a tales necesidades, al menos en términos cuantitativos.

2.1 ESTIMACIÓN DE LA DEMANDA POTENCIAL PARA LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Estimar la demanda potencial de la educación no formal (sin incluir actividades de desarrollo en la primera infancia), por lo general, equivale a estimar el tamaño de la población analfabeta. Incluye niños en edad escolar que nunca asistieron a la escuela o que la abandonaron temprano y adultos analfabetos de 15 años o más. La definición exacta de estos grupos variará de acuerdo con el mandato dado por las instituciones responsables de la ENF. El desarrollo y la precisión relativa de las estadísticas escolares ayuda a representar el primero, pero la información sobre el segundo (nivel de alfabetización de individuos no escolarizados) se debe obtener de otras fuentes. Con frecuencia las encuestas exhaustivas como los censos se basan en las respuestas de los participantes y en autoevaluaciones sobre su nivel de alfabetización. En otras encuestas por muestreo como algunas encuestas de hogares (y encuestas de alfabetización específicas pero escasas), el investigador evalúa el nivel de alfabetización de los individuos basándose en un ejercicio de lectura y comprensión (evaluación directa). El primer tipo de encuesta (autoevaluación) tiende a sobrestimar la tasa de alfabetización (véase el Anexo 9.9 para más información sobre cada enfoque).

El siguiente ejemplo ilustra cómo presentar la demanda para los programas de alfabetización, al comparar tipos muy diferentes de información según las distintas encuestas de hogares, las declaraciones y evaluaciones de varios individuos.

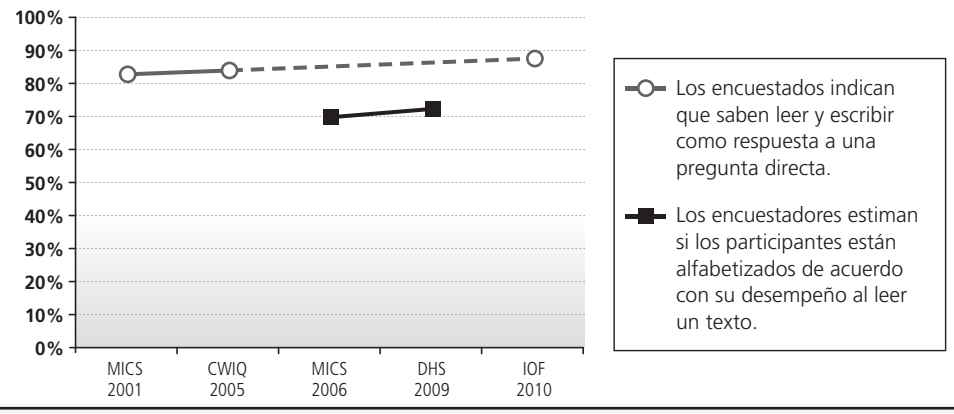
EJEMPLO 9.4

(Demanda para la ENF – Estimación de la población analfabeta): Estimaciones de la población analfabeta según diferentes encuestas, Santo Tomé y Príncipe, 2001-10

Fuente: Adaptado y traducido del CSR de Santo Tomé y Príncipe, 2012.

En Santo Tomé y Príncipe, se llevaron a cabo cinco encuestas de hogares entre 2001 y 2010, cada una estimando la tasa de alfabetización de la población de 15 años o más. La Figura 9.2 presenta los resultados obtenidos en cada encuesta y distingue los resultados que se basaron en las respuestas de los participantes de aquellos basados en una evaluación directa.

FIGURA 9.2 - Tasa de alfabetización (15 años y más), por encuesta y tipo de encuesta, Santo Tomé y Príncipe, 2001-10



Análisis

Las tres encuestas de hogares simplemente preguntaron a los encuestados si sabían leer y escribir y estimaron la tasa de alfabetización de adultos de 15 años o más en un 82.9 por ciento en 2001, 84.4 en 2005 y 87.7 en 2010. Sin embargo, cuando se consideran las encuestas que en realidad evaluaron a los encuestados, la tasa es menor: la encuesta MICS de 2006 consideró que la tasa de alfabetización para el grupo de edad es de 69.9 por ciento y la encuesta DHS de 2009, 72.2 por ciento. Por lo tanto, hay una diferencia de 15 puntos porcentuales entre las tasas estimadas en cada tipo de encuesta para años comparables (entre el CWIQ de 2005 y la MICS de 2006 y entre la DHS de 2009 y la IOF de 2010).

Más allá de la estimación de la magnitud numérica de la demanda potencial, es útil estudiar su estructura según el grupo de edad, el género y la ubicación geográfica. Esta información será muy útil para focalizarse en los beneficiarios y en las áreas de intervención, así como determinar los arbitrajes a realizar.

El Ejemplo 9.5 a continuación, basado en un análisis de la situación de Madagascar, presenta una estimación de la cantidad de individuos analfabetos y su distribución según edad, género y área de residencia (urbana/rural).

EJEMPLO **9.5**

(Demanda para la ENF – Características de la población analfabeta): Análisis de la población analfabeta, Madagascar, 2005

Fuente: Adaptado y traducido de *Analyse des besoins en alphabétisation*, una presentación de los resultados de la encuesta de analfabetismo en Madagascar, ONG Education Network, 2010.

En la encuesta permanente de hogares (EPH), de 2005, tres variables permiten identificar las habilidades básicas de alfabetización: (i) saber leer; (ii) saber escribir; y (iii) saber contar. Éstas se basan en las respuestas de los participantes. En la Tabla 9.3, se proporcionan los resultados del análisis de las variables para los grupos etarios de 6 a 14 años, 15 a 45 años y 46 años y más.

TABLA 9.3 - Número y proporción de individuos que saben leer, escribir y contar, por grupo de edad, Madagascar, 2005

	Pueden leer				No pueden leer				Total
	Pueden escribir		No pueden escribir		Pueden escribir		No pueden escribir		
	Pueden contar	No pueden contar	Pueden contar	No pueden contar	Pueden contar	No pueden contar	Pueden contar	No pueden contar	
6-14 años	3 223 671	69 695	36 361	45 296	13 179	3 169	204 395	1 450 047	5 045 813
% del Total	63.9	1.4	0.7	0.9	0.3	0.1	4.1	28.7	100.0
15-45 años	5 934 016	25 730	46 131	13 970	9 871	3 673	735 030	1 135 813	7 904 234
% del Total	75.1	0.3	0.6	0.2	0.1	0.0	9.3	14.4	100.0
46+ años	1 499 314	7 253	19 080	11 045	4 667	2 208	258 409	478 561	2 280 537
% del Total	65.7	0.3	0.8	0.5	0.2	0.1	11.3	21.0	100.0
15+ años	7 433 330	32 983	65 211	25 015	14 538	5 881	993 439	1 614 374	10 184 771
% do Total	73.0	0.3	0.6	0.2	0.1	0.1	9.8	15.9	100.0

Análisis

Los resultados muestran, entre otras cosas, que de los 10.2 millones de individuos de 15 años y más en 2005:

(i) 73.0 por ciento declara que sabe leer, escribir y contar;
(ii) 15.9 por ciento no puede leer, escribir o contar; y
(iii) 9.8 por ciento afirma que sabe contar pero que no sabe leer o escribir.

Con respecto a estas tres habilidades básicas de alfabetización, se desprende que 27 por ciento (=100-73) de la población malgache (cerca de 2.75 millones) de 15 años y más en 2005 carece alguna forma de alfabetización básica.

La Tabla 9.4 muestra, teniendo en cuenta las características del grupo, que:

(i) la proporción analfabeta de la población varía poco según el grupo de edad;
(ii) la proporción de mujeres analfabetas aumenta con la edad, a diferencia de los hombres. De este modo, la brecha de alfabetización entre hombres y mujeres aumenta con la edad, de 3.4 puntos porcentuales para el grupo de edad de 15 a 24 años a 7.7 puntos porcentuales para el grupo de edad de 35 a 45 años. Si se pone en números, de todos los individuos de 15 a 45 años, 1.12 millones son mujeres y 0.85 millones son hombres;
(iii) La proporción de individuos analfabetos en áreas rurales es cerca de 1.8 veces más alta que en áreas urbanas.

TABLA 9.4 - Proporción/Número de personas analfabetas, por grupo de edad, género y área de residencia, Madagascar, 2005

Por grupo de edad	15 - 24 años		25 - 34 años		35 - 45 años	
Proporción (en %)	25.2		25.3		24.1	
Número	844 796		626 120		499 302	
Por género	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Proporción (en %)	23.4	26.8	23.2	27.2	20.1	27.8
Número	379 591	465 205	266 037	360 083	203 317	295 985
Por área de residencia	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Proporción (en %)	28.3	15.1	28.1	16.0	26.9	14.8
Número	723 469	121 327	534 805	91 315	426 883	72 419

Necesidades en términos de stock o flujo

Además de las estimaciones del número de adultos y jóvenes analfabetos, puede ser interesante diferenciar entre necesidades en *stock* (existencias) y necesidades en *flujo*. De hecho, una proporción de los beneficiarios potenciales de los programas de ENF refleja una necesidad que puede desaparecer en el corto a medio plazo, mientras otras reflejan un requisito a largo plazo. Por ejemplo, es común en países que salen de un conflicto que una gran proporción de niños en edad de escolar nunca hayan asistido a la escuela o hayan tenido que abandonar. Por lo tanto, al final del conflicto, estos niños no están inscritos y en general son muy mayores para continuar en la escolarización tradicional, mientras que es más fácil que los niños menores se inscriban cuando tengan la edad normal. La necesidad de educación no formal de este grupo de edad corresponde, entonces, al *stock* de niños mayores que no se renovará dado que sus compañeros menores asistirán a la escuela. Se encuentran casos menos extremos en la mayoría de los países donde la retención en la primaria, aunque mejora rápido, es débil. Entonces, hay una disminución en el *stock* de niños que abandonaron la escuela de manera prematura. En cambio, el fenómeno de adultos, que recibieron una educación de relativamente baja calidad y vuelven al analfabetismo después de algunos años, tiende a ser una situación a largo plazo, dado el ritmo lento de la mejora en la calidad. En este caso, existe un *flujo*, aunque decreciente pero de largo plazo, de nuevos individuos analfabetos que necesitan una educación no formal.

La distinción entre estos dos grupos puede ser importante dado que constituye una guía sobre la necesidad de desarrollar programas nuevos. En general, se buscan soluciones más complejas y costosas para las necesidades en *flujo* que para las necesidades en *stock*, que pueden desaparecer luego de algunos años.

2.2 MATRICULACIÓN, TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE Y EFICIENCIA INTERNA

Como en el caso de otros ciclos del sistema educativo, el análisis de la ENF implica una revisión detallada y comparativa de la cantidad de beneficiarios y de sus trayectorias de aprendizaje. Los métodos que se utilizan aquí se detallan en el Capítulo 2 para describir el acceso, la retención, la finalización y, en resumen, la eficiencia interna de los programas de ENF.

Si retomamos la discusión anterior sobre la dificultad de determinar de manera efectiva la demanda para la ENF, se debe tener cuidado con el uso de indicadores de cobertura (matriculación, matriculación potencial) que no tendrán la misma relevancia que tienen para la educación formal. Por otro lado, es útil comparar el número de matriculados (consolidado si se ofrecen varios programas comparables) con el número de beneficiarios potenciales para valorar la pertinencia cuantitativa y cualitativa de los programas ofrecidos. Esto equivale a un análisis de la brecha entre la matriculación potencial y la efectiva, que posiblemente distingue entre necesidades en stock y flujo. De la misma manera, se pueden comparar las características promedio de los beneficiarios (edad, género y área de residencia) con las del grupo-meta. Según la complejidad del subsector en el contexto del país, puede ser útil separar las actividades no formales y de alfabetización en las tablas presentadas.

Si los datos no son confiables debido a la irregularidad de los programas o a capacidades insuficientes de recolección de datos, el equipo responsable del análisis debe poner cuidado en calcular los promedios para los datos disponibles en los años más recientes para reducir el impacto de los datos de baja calidad en la evaluación. El ejemplo siguiente ilustra el tipo de tablas y de análisis que se puede desarrollar para proveedores de ENF, aunque se basa en un único operador burkinés. En ausencia de estadísticas, o para complementarlas, sobre cada uno de los participantes, las encuestas de hogares pueden proporcionar alguna información sobre el número de individuos matriculados en los programas de ENF. También puede ser factible llevar a cabo encuestas específicas de beneficiarios del programa para compilar un perfil de usuario del sistema (véase el Anexo 9.2 para un cuestionario modelo utilizado en Marruecos).

EJEMPLO 9.6

(Participación en la ENF): Estadísticas de educandos en alfabetización, por género, Burkina Faso, 1995-2008

Fuente: Adaptado y traducido de *L'alphabétisation et l'éducation non formelle en Afrique - Burkina Faso: Approche de Tin Tua en AENF: l'éducation de base communautaire*. Organización Internacional de la Francofonía, 2009.

TABLA 9.5 - Número de matrículas y Acceso a programas de alfabetización, Burkina Faso, 1995-2008

	Matriculados			Evaluados			Aprobados			% de evaluados (Evaluados/Matriculados)			% de aprobados (Aprobados/Evaluados)		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
1995-1996	13 754	8 507	22 261	10 593	6 886	17 479	8 122	4 535	12 657	77.0	80.9	78.5	76.7	65.9	72.4
2000-2001	15 517	16 322	31 839	13 971	14 978	28 949	9 748	9 204	18 952	90.0	91.8	90.9	69.8	61.5	65.5
2005-2006	17 062	21 607	38 669	14 691	19 972	34 663	13 034	17 363	30 397	86.1	92.4	89.6	88.7	86.9	87.7
2006-2007	12 064	15 354	27 418	10 705	14 527	25 232	9 821	13 364	23 185	88.7	94.6	92.0	91.7	92.0	91.9
2007-2008	17 668	23 532	41 200	16 595	22 617	39 212	15 946	21 680	37 626	93.9	96.1	95.2	96.1	95.9	96.0

Análisis

- *Las mujeres representan un 55.2 por ciento (calculado según la Tabla 9.5) de la matriculación desde 2000;*
- *A pesar de todas las restricciones, la tasa de "desperdicio" (deserción y fracaso) tiende a caer con el tiempo, para hombres y mujeres;*
- *Las tendencias en término de participación muestran que las mujeres son más diligentes que los hombres. La tasa de deserción (calculada como 100 % – Evaluados) fue de 21.5 por ciento en total en 1995-96 (23.0 para hombres y 19.1 para mujeres) y 4.8 por ciento en 2007-08 (6.1 para hombres y 3.9 para mujeres);*
- *Las tendencias de aprendizaje muestran que, a pesar de los obstáculos, las tasas de aprobación de hombres y mujeres tienden a aumentar. La tasa de aprobación (% de aprobados) muestra que las habilidades para hombres y mujeres han sido equivalentes desde 2006-07, mientras que en 2000-01, solo 61.5 por ciento de las mujeres aprobó (versus el 69.8 por ciento de hombres).*
- *El aumento en la matriculación de mujeres ha sido acompañado por una mejora en su desempeño.*

La comparación del número de beneficiarios que llegan al final de un ciclo (y reciben un certificado cuando han presentado pruebas o exámenes finales) con el número de educandos inscritos proporciona una medición directa de la eficiencia interna del programa.[64]

La revisión de las características de los educandos permite una valoración directa de la capacidad de cada programa (y de todos ellos juntos) para alcanzar sus grupos objetivo. Los indicadores de eficiencia interna (tasas de éxito y logros) se pueden calcular para diferentes grupos con el fin de analizar el problema del éxito, según la última sección de este capítulo.

En el contexto de la educación no formal, obtener tales datos no es siempre directo e involucra compilar información de distintos operadores de programas. Esto puede ser más

fácil cuando existe un organismo directivo (administración, federación, entre otros). Algunos parámetros pueden estimarse mediante encuestas basadas en una muestra de operadores, abarcando tasas de finalización y de éxito, así como las características promedio de los participantes.

Sin embargo, para lograr una gestión informada del subsector, es clave esforzarse para implementar un sistema perene de información de ENF (véase el recuadro 9.1).

RECUADRO 9.1
SISTEMA DE INFORMACIÓN PARA LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL (SIM-ENF)

El sistema de Información para el *Management* de la Educación No Formal (SIM-ENF) es un sistema diseñado en especial para la gestión de información sobre la educación no formal que recolecta, registra, procesa, analiza y difunde datos e información sobre la ENF con finalidades de planeación y gestión. Incluye los componentes siguientes: un marco conceptual y metodologías para asegurar el censo y el seguimiento de ENF, prototipos de herramientas para recolectar datos, una base de datos computarizada y una estrategia de difusión que facilita la circulación de información desde y hasta las partes interesadas en ENF. Este censo abarca la ubicación e identificación de agencias que implementan actividades de ENF, programas de ENF en curso que se ofrecen en un área determinada, los educadores que operan en un área determinada (se incluyen sus especializaciones) y también los educandos. Como resultado, se genera una lista, o un mapa, de los elementos mencionados anteriormente.

El marco conceptual del SIM-ENF incluye cuatro categorías:
- Tipos de actividades de ENF
- Tipos de operadores de ENF
- Tipos de grupos-meta de ENF
- Tipos de grupos de edad-meta

A nivel nacional, el SIM-ENF pretende proporcionar datos confiables, relevantes y oportunos a quienes realizan y planifican las políticas, para permitir la toma de decisiones informadas, mejor planeamiento y prestación de ENF, además de control y evaluación del desarrollo de ENF. Entonces, el objetivo es mejorar la coordinación de los programas de ENF existentes entre proveedores y administradores de ENF. El SIM-ENF también proporciona información de referencia sobre los educandos que es útil para estudios sobre la manera en la que se emplea el conocimiento y las habilidades adquiridas, y sobre el impacto que tienen sobre la calidad de vida.

Fuente: Manual SIM-ENF – Developing a Sub-National Non-Formal Education Management Information System, UNLD- LIFE y UNESCO

2.3 DOTACIÓN DE PERSONAL/SUPERVISIÓN

Las proporciones estudiantes-personal son igual de problemáticas en la ENF como en cualquier ciclo educativo, y probablemente aún más graves y complejas. De hecho, en general no hay puntos de referencia para los proveedores (como los que hay en el sector de la educación formal) y el nivel de profesionalismo de los administradores de ENF es con frecuencia modesto.

2.3.1 SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA

En las carreras educativas formales, dado que las actividades están normalizadas en alguna medida, el nivel de supervisión pedagógica se puede describir mediante la proporción alumnos-docente o el tamaño promedio de la clase. En la educación no formal, donde la homogeneidad de los programas y de los grupos-meta es mucho menor, un tipo de proporción educandos-instructor es menos apropiado. De hecho, es posible que un número importante de instructores enseñe por un número limitado de horas. Por esta razón, en la ENF es preferible referirse al tamaño promedio de los grupos (y/o estimaciones del equivalente a tiempo completo).

Una característica distintiva de la calidad de la supervisión pedagógica en la ENF es la gran variedad de puntos de acceso para docentes de programas no formales o de alfabetización (cursos de aprendizaje básicos, cursos profesionales, formación social o religiosa, y demás), lo que lleva a una selección igualmente variada de especialidades entre los docentes. Sin embargo, una de las diferencias más llamativas entre los programas de ENF (y entre ellos y los programas formales) se basa en si la educación/formación es el trabajo principal del individuo o una actividad aparte. En el primer caso, el carácter no formal de los institutos se acompaña por un profesionalismo real entre los docentes (con respecto a la contratación, la formación, las perspectivas profesionales y demás). En el segundo, las actividades pueden ser temporales o esporádicas y el compromiso profesional de los docentes será necesariamente más limitado.

Para abordar estos elementos que, a pesar de su dimensión altamente cualitativa, proporcionan una imagen bastante precisa del subsector, la descripción de los perfiles de los instructores no se debe limitar a variables tradicionales (formación inicial y profesional). Se deben integrar dimensiones adicionales, más finas, como el número de horas realizadas en un año, el nivel de remuneración anual (referido al salario mínimo o al salario inicial de un docente de escuela primaria) o si los instructores tienen actualmente otro trabajo. El ejemplo siguiente, de Mongolia, presenta tal información e ilustra cómo se puede describir el personal docente del subsector de la educación no formal. Además del número de instructores, el ejemplo trata su formación, remuneración y estabilidad del trabajo.

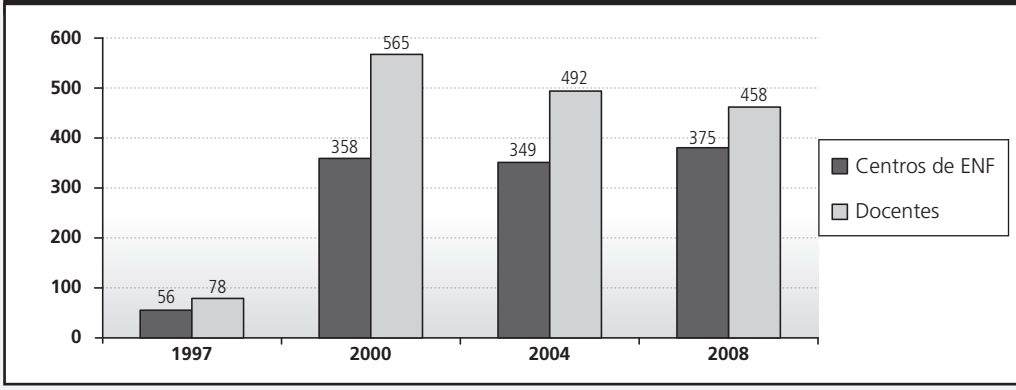
EJEMPLO **9.7**

(Análisis del personal de formación de la ENF): Características del personal de ENF, Mongolia, 2008

Fuente: Adaptado y traducido de Non-formal education sector analysis, National center for Non-Formal and Distance Education, Mongolia, 2009.

Este ejemplo ilustra un enfoque posible para el análisis de las características del personal docente en programas de ENF en Mongolia, incluyendo sus números, tipo de trabajo, nivel de cualificación, condición de empleo y salario.

FIGURA 9.3 - Cantidad de centros y docentes de ENF, Mongolia, 1997-2008

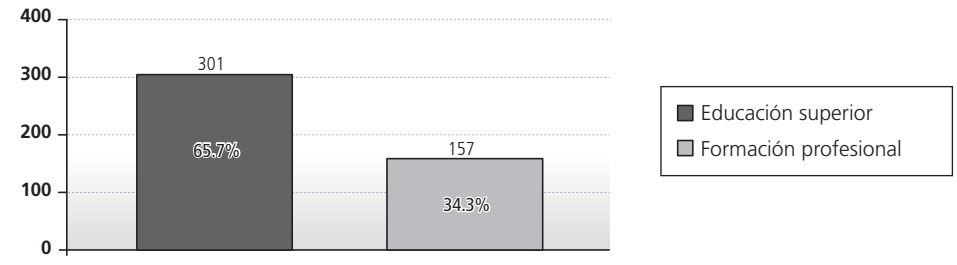


Análisis

En 2008, 458 docentes/facilitadores trabajaron, a nivel distrital (Soum), en centros de aprendizaje comunitarios (Enlightenment Centers) de ENF (Figura 9.3). Datos más detallados muestran que, de ellos, 220 son docentes a tiempo completo (62.5 por ciento) y el resto trabaja a medio tiempo. Los docentes de medio tiempo incluyen quienes trabajan en escuelas formales, además de trabajadores sociales. Además, 130 docentes/facilitadores de ENF (28.4 por ciento) trabajan en 10 centros independientes de ENF (Enlightenment Centers). Los otros centros solo tienen un docente/facilitador cada uno. Estas cifras indican una insuficiencia de actividades de ENF en la comunidad. A pesar de que los centros independientes de ENF tienen dificultad para preparar adultos con su capacidad actual, los cursos para niños y jóvenes se ofrecen con eficiencia y durabilidad. Para mejorar la calidad de los servicios de ENF, es necesario aumentar el número de docentes en los centros de ENF, en especial en las áreas rurales.

Formación académica de los docentes de ENF. *Las cualificaciones académicas de los docentes/facilitadores de ENF se encuentran en el mismo nivel que las de los docentes de escuelas formales (véase la Figura 9.4). El nivel educativo de los docentes de ENF en Mongolia es en general más alto que en otros países de Asia y el Pacífico. Dos tercios (65.7 por ciento) poseen títulos universitarios y un tercio (34.3 por ciento) posee títulos de institutos de formación profesional.*

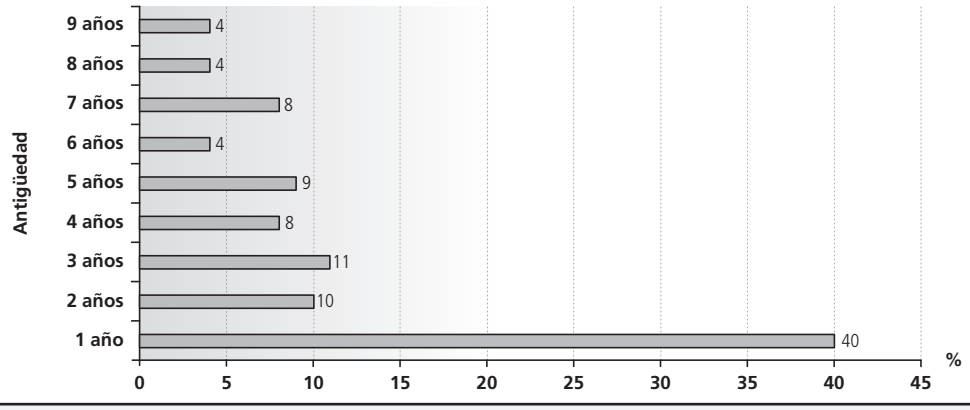
FIGURA 9.4 - Número de docentes/facilitadores de ENF, por nivel de cualificación, Mongolia, 2008



Permanencia del personal docente.

Otro factor que influye la calidad de la ENF es la permanencia del personal docente. Del número total de docentes que trabajan en los centros comunitarios de aprendizaje de ENF, 163 (61%=40+10+11) han estado trabajando allí durante un máximo de tres años (véase la Figura 9.5). Los docentes tienden a trabajar por períodos cortos, ya sea después de su jubilación de escuelas formales o mientras están en la lista de espera para ser docentes en una escuela formal. De acuerdo con datos no incluidos en la figura, de los 1529 docentes/facilitadores involucrados en la formación organizada por el NCNFDE entre 1998 y 2004, menos del 20 por ciento continuó trabajando en la ENF. La alta tasa de rotación de la planta docente se puede atribuir a sueldos bajos, a la baja reputación y a los pocos servicios de bienestar social disponibles.

FIGURA 9.5 - Proporción de docentes/facilitadores de ENF, por antigüedad, Mongolia, 2008



Salario de los docentes de ENF.

El salario promedio de los docentes de escuelas formales es de 200 000 a 300 000 tugrik por mes (alrededor de US$ 165 a US$ 265). La tabla siguiente muestra que el salario promedio de un docente de ENF es similar, aunque no reciben los subsidios que reciben los docentes de escuelas formales.

TABLA 9.6 - Salario mensual de docentes de ENF (encuestados del análisis sectorial de ENF), Mongolia, 2008

Monto del salario (Tugrik)	Docentes	
	Número	Porcentaje
170 000 - 200 000	27	27.6
201 000 - 230 000	3	3.1
231 000 - 260 000	46	46.9
261 000 - 290 000	21	21.4
300 000 y más	1	1.0
Total	**98**	**100.0**

Es posible que no se cuente con sistemas de información perennes que proporcionen una descripción tan detallada de los instructores en el país analizado. Además de encuestas administrativas habituales que apuntan a la publicación de anuarios estadísticos para el subsector, tal información se puede recolectar mediante los procedimientos de registro o de acreditación de los centros o de organismos representativos (federaciones, sindicatos). Si tales fuentes no se encuentran disponibles, el equipo del análisis sectorial puede llevar a cabo una encuesta por muestreo específica en base a los operadores de programas para aclarar en mayor medida la cuestión de la calidad del personal. El Anexo 9.4 proporciona los temas (y preguntas) clave a considerar en cada centro, para proporcionar información sobre cada uno de sus docentes.

La supervisión pedagógica también responsabiliza a los trabajadores sobre el control de calidad de las actividades de formación. Más allá del número de inspectores, que se relacionará con el número de institutos a ser inspeccionados, se debe proporcionar información sobre su condición y organismo de afiliación. Esta tarea a veces se confiere a inspectores de educación del sector de la educación formal, pero algunos institutos pueden tener un inspector interno, en especial en el caso de ONG grandes. La función de inspección puede también llevarse a cabo por oficiales del subsector, cuando éste tiene su propia administración pública o privada. Los informes de inspección, cuando se pueden consultar, pueden proporcionar una fuente interesante de información sobre la calidad de los programas. Puede ser buena idea incorporar estos datos de inspección a las preguntas específicas sobre las actividades de los operadores de programas en el marco de una encuesta. El Anexo 9.5 proporciona un ejemplo de un módulo de encuesta relacionado con las inspecciones pedagógicas.

Así, el ejemplo 9.8 presenta, para Uganda, un análisis de las visitas de respaldo y supervisión que recibieron los centros de alfabetización, en especial de acuerdo con su distancia de los centros regionales.

EJEMPLO 9.8

(Supervisión de programas de ENF): Supervisión y apoyo de los agentes comunitarios a centros de ENF, Uganda, 2001

Fuente: Adaptado del Programa de alfabetización de adultos en Uganda, Banco Mundial, 2001.

Este ejemplo proporciona un análisis de las visitas de inspección y de apoyo de un agente de desarrollo comunitario a centros de alfabetización en Uganda y cómo varían según la distancia del centro a la ciudad regional principal.

TABLA 9.7 - Número de visitas de supervisión/apoyo, según la distancia del centro a la sede del subcondado, Uganda, 2001

Distancia	Número de instructores/Centros	Frecuencia de las visitas		
		Ninguna	1 o 2	3 o más
1 - 3 km	32	25%	28%	47%
4 - 6 km	27	44%	41%	15%
7 - 9 km	29	48%	35%	17%
10 km o más	21	48%	43%	10%

Análisis

El 29 por ciento [=32 / (32+27+29+21)] de los centros estaba a menos de tres kilómetros de la sede del subcondado y se podían visitar a pie con facilidad, pero un quinto estaba a más de diez kilómetros (seis millas), lo que de hecho dificultaría visitas regulares sin transporte. De hecho, el número de visitas que reportaron los agentes de desarrollo comunitario fue muy bajo. Los agentes solo habían visitado un poco más de la mitad durante el último año. El número de visitas se relacionaba claramente con la distancia (véase la Tabla 9.7). Casi la mitad de esos centros dentro de los tres kilómetros recibieron tres o más visitas, comparado con el menos del 15 por ciento de aquellos ubicados a siete kilómetros o más; de hecho, casi la mitad de los últimos no recibieron ninguna visita.

Si bien reconocieron las dificultades de transporte, algunos instructores dijeron que la supervisión por los agentes de desarrollo comunitario era mínima. En Hoima, algunos instructores observaron que "los agentes no hacían nada en términos de apoyo", otros que "aquellos que solían apoyarnos eligieron continuar a educarse más". Instructores de la alfabetización funcional adulta (AFA), en Mubende, notaron que los agentes controlaban las clases de manera escasa: "En 1998, él revisó solo dos veces. Cuando lo necesitamos, no está disponible porque está comprometido con otras actividades. Necesitamos que nos controle para mejorar nuestra confianza y la de nuestros educandos. Elegimos un comité de AFA del subcondado en 1998, pero nunca funcionó". En Iganga, por ejemplo, un instructor dijo que "es muy raro ver al funcionario de desarrollo comunitario. La última vez que lo vi fue durante la celebración del día de la alfabetización". Algunos instructores, sin embargo, reconocieron que fueron asistidos con materiales, transporte o fondos para capacitación desde la Oficina del Distrito. Aunque a veces era bastante considerable, era irregular y la distribución para las actividades de educación para adultos no se recibieron como se habían presupuestado: los consejos locales tendían a disculparse debido a las bajas recaudaciones de impuestos que impedían financiar los presupuestos.

SECCIÓN 3

COSTO Y FINANCIACIÓN

El primer objetivo de esta sección es desarrollar una cuenta relativamente completa de los gastos del subsector y reflexionar sobre cómo la financiación puede evolucionar en el futuro. El segundo es estimar el costo, por beneficiario y por programa, e identificar las causas de cualquier variación. Los métodos a ser utilizados son similares a los identificados en el Capítulo 3. Dada la estructura imperfecta del subsector y su probable dispersión entre una plétora de operadores, es útil, aún más que en otros subsectores educativos, utilizar estimaciones macro y micro de los gastos.

3.1 FINANCIACIÓN DE LA ENF: SITUACIÓN Y PERSPECTIVAS

En referencia al esquema global y a la presentación de las diferentes instituciones del subsector, el análisis debería proporcionar una cuenta completa de la financiación de la educación no formal. De manera ideal, esta cuenta consolidaría los gastos del gobierno (el ministerio o la autoridad responsable de la ENF), los presupuestos de instituciones de ENF (federaciones, uniones y demás), los gastos soportados por las autoridades locales o por las compañías y, finalmente, las contribuciones directas de los mismos beneficiarios. Al igual que en el Capítulo 3, es preferible utilizar datos de presupuestos ejecutados (en vez de asignaciones de presupuesto) y cuidar de estar consciente, al momento de consolidar la cuenta, de cuán efectiva puede ser la combinación de los datos de gastos y las estimaciones.

La cuenta puede detallarse según la fuente de financiación y el tipo de ingresos. Este ejercicio permite medir el peso financiero del subsector y compararlo con él de otras actividades o con él de la misma actividad en países similares. La consolidación del gasto debería permitir una revisión separada de esos elementos que se relacionan con programas diferentes y actividades clave. Dicho esto, si no hay una institución responsable de la mayoría de la financiación del subsector, es posible que la elaboración de la cuenta primero requiera comprender el gasto a nivel del programa. El resumen debería incluir cada tipo de gasto principal (de personal, gastos de funcionamiento, gastos de inversión, y demás), como en la Tabla 9.8.

TABLA 9.8 - Estimación de los gastos de ENF, por programa (Tabla modelo)

	Programa 1	Programa 2	Programa n	Total
Personal	F1	F2	Fn	F=F1+F2+…+Fn
Gastos administrativos específicos	AS1	AS2	ASn	AS=AS1+AS2+…+ASn
Distribución de gastos administrativos	AC1=Ax(F1/F)	AC2=Ax(F2/F)	ACn=Ax(Fn/F)	AC
Suministros específicos				
Distribución de gastos de suministros regulares	MS1	MS2	MSn	MS=MS1+MS2+…+MSn
Costos operacionales específicos	MC1=Mx(F1/F)	MC2=Mx(F2/F)	MCn=Mx(Fn/F)	MC
Distribución de costos operacionales compartidos	OS1	OS2	OSn	OS=OS1+OS2+…+OSn
Diversos	OC1=Ox(F1/F)	OC2=Ox(F2/F)	OCn=Ox(Fn/F)	OC

Fuente: Autores

La dificultad principal del ejercicio reside en las múltiples actividades frecuentes de los operadores. Este es el caso de:

- ONG, que con frecuencia ofrecen programas de educación no formal además de otros programas sociales. Al igual que distribuir los gastos administrativos generales en el contexto del sector de la educación formal, donde los operadores de ENF ofrecen distintos tipos de cursos, se debería calcular la proporción del presupuesto general atribuible a la ENF (instructores, administración, materiales, inversiones y demás). Se encuentran disponibles distintas claves de desglose (prorrata del gasto de personal específico de cada programa como ilustrado en la tabla 9.8, el número de beneficiarios y demás). Es importante, por supuesto, explicar cómo se realiza el cálculo y aplicar el mismo enfoque para todos los operadores que proporcionan el mismo tipo de servicio.

- Algunos operadores públicos (u ocasionalmente privados) cuyas actividades de ENF complementan otras actividades, como docentes de escuela que dan clases de alfabetización después del horario escolar. En este caso, el único gasto para la ENF que se considerará es el incurrido específicamente por esas actividades, sin tener que distribuir los costos administrativos generales.

3.2 GASTOS POR BENEFICIARIO/PROGRAMA

Se deberían calcular los costos unitarios para comparar los gastos por beneficiario basándose en los gastos consolidados según naturaleza y programa. Sin embargo, debido a la variedad de modos de prestación de programas, los costos unitarios no proporcionan una base sólida para apreciar las operaciones, como sí lo hacen en el sector formal. El último es, de hecho, bastante homogéneo, lo que significa que las diferencias en costos unitarios reflejan distintas elecciones con respecto a la prestación de la educación, todas las cuales comparten la misma meta educativa. Pueden reflejar distintas decisiones con respecto al tamaño del grupo o a la selección y remuneración de docentes.

En la educación no formal, los modos de prestación pueden variar de gran manera, al igual que los objetivos de aprendizaje. De la misma manera, el tiempo de educación efectivo y los ambientes de aprendizaje (presencial, aprendizaje por actividades y demás) pueden variar considerablemente. Es importante, al menos, asegurar que los programas comparables se traten juntos antes de comparar sus costos unitarios. El mapeo de los programas de ENF completado en la Sección 1 permitirá diferenciar grupos de programas con tipos de actividades y metas similares, cada grupo proporcionando un marco de referencia para la comparación de costos. Para resolver el problema del contenido del programa y la comparabilidad de metas, se puede estimar el costo por hora por beneficiario. Sin embargo, aún más que en el sector de la educación formal, estos datos financieros solo adquieren pleno sentido cuando se relacionan con indicadores de resultados (calidad, durabilidad y relevancia del aprendizaje, satisfacción de los beneficiarios, empleabilidad, y demás). El Ejemplo 9.9 ilustra el análisis de los costos unitarios en base al costo por hora de clase en un centro de alfabetización en Senegal.

EJEMPLO 9.9

(Costos unitarios de la ENF): Estructura de los costos y costos unitarios estimados por educando de centro de alfabetización, Senegal, 2010/11

Fuente: Los datos son del Departamento de Educación para Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación, Senegal.

La tabla siguiente presenta la estructura de los costos y los costos unitarios de un centro de alfabetización en Senegal que trabaja con el enfoque de delegación. El centro tiene 10 clases y 10 facilitadores para 300 educandos.

TABLA 9.9 - Estructura de costos de un centro de alfabetización (que trabaja con el enfoque de delegación), Senegal, 2010/11

	FCFA	% del Total
Gastos corrientes	*15 940 000*	*82%*
Material pedagógico	*1 350 000*	*7%*
Libros de texto de aritmética (300)	300 000	2%
Libros de texto de lectura (300)	300 000	2%
Otros materiales de lectura (Biblioteca, periódicos, etc.)	750 000	4%
Consumibles	*350 000*	2%
Supervisión y evaluación	*800 000*	4%
Remuneración del personal	*13 440 000*	*69%*
Facilitadores (10)	12 000 000	62%
Supervisor/Inspector	1 440 000	7%
Gastos en capital (equipamiento	*3 400 000*	*18%*
Equipamientos diversos	2 000 000	10%
Pizarras	600 000	3%
Subsidios de construcción	300 000	2%
Conexión a servicios	500 000	3%
TOTAL	**19 340 000**	**100%**
Número de educandos	300	
Costo promedio por educando (FCFA)	**64 467**	**(13% del PIB per cápita)**
Costo por hora por educando: 360 horas (FCFA)	**180**	

Análisis

- *El costo promedio por educando alcanza los 64 467 FCFA por un programa de 360 horas distribuidas a lo largo de 10 meses, lo que equivale a un costo de 180 FCFA por hora por educando (=64 467/360);*
- *La estructura del costo muestra que el gasto corriente representa un 82 por ciento del total y el equipamiento representa el 18 por ciento restante; y*
- *La remuneración del personal constituye la partida de gastos más importante: equivale al 69 por ciento del gasto total y al 84 por ciento del gasto corriente.*

Vale la penar volver a mencionar que, en muchos países, esta información financiera sobre la proporción educandos-personal y los costos operacionales está lejos de estar ampliamente disponible. El análisis que se realizará en estas secciones, por lo tanto, requerirá con frecuencia investigación específica, cuya relevancia y potencial para ser replicada contribuirá al establecimiento de sistemas estadísticos estables.

SECCIÓN 4 RESULTADOS E INDICADORES DE CALIDAD Y DE RELEVANCIA

La diversidad de los objetivos y modos de impartición de la ENF, así como un conocimiento limitado respecto al subsector, en particular en términos de mejores prácticas, restringen la posibilidad de emitir una apreciación unidimensional sobre cada uno de los programas de ENF, sin mencionar sobre el subsector en su conjunto. Aún más que en otros sectores educativos, la representación de los resultados obtenidos es, por lo tanto, un ingrediente esencial para evaluar la relevancia de las actividades ofrecidas y una guía valiosa para optimizar la gestión. El carácter heterogéneo de las trayectorias de aprendizaje y la eficiencia interna relativamente débil, consecuencia de la deserción frecuente, también demuestran que es importante relacionar los resultados a los costos de las actividades, al realizar un análisis costo-eficacia. Por lo tanto, se debería fomentar que los operadores produzcan datos sobre resultados y costos, dado que constituyen la base para mejorar la gestión y la eficiencia y atraen inversionistas potenciales. El Anexo 9.8 sugiere algunas de las cuestiones a tener en cuenta durante el análisis de esta sección, en particular sobre los resultados a considerar y cómo esos resultados se producen, analizan e interpretan.

4.1 EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Muchos programas de ENF, en especial los programas de alfabetización, apuntan a proporcionar un aprendizaje básico a adultos que nunca asistieron a la escuela. La evaluación de los resultados de aprendizaje por lo tanto intentará determinar el dominio de esas habilidades, tanto con respecto al contenido del plan de estudios seguido como en términos absolutos, al determinar la capacidad de los estudiantes para utilizar sus habilidades en la vida diaria (ubicarse, leer y entender signos, realizar cuentas simples, y demás). Los conceptos de eficacia interna y externa se vuelven a tratar aquí. Evaluar el aprendizaje con respecto al contenido del plan de estudios permite determinar el grado de éxito o disfunción de cada programa, mientras que la valoración de habilidades básicas en términos absolutos permite comparar distintos programas. Con respecto a este último punto, el subsector de la ENF se beneficiaría con la implementación de una iniciativa común para medir los resultados de aprendizaje entre países, como existe en el sector de la educación formal.[65] La iniciativa RAMAA iniciada por el Instituto de Educación Permanente de la UNESCO puede ser una opción al respecto. El problema de la durabilidad del aprendizaje es particularmente relevante para la educación no formal, dado que los períodos de aprendizaje son relativamente cortos, pero también debido al impacto negativo de contextos a veces desfavorables (entornos poco educados, lenguaje común, escasez de programas de posalfatbetización y demás).

Al no tener datos sobre los resultados de las diferentes actividades, se aconseja que el diagnóstico del subsector proporcione la oportunidad de organizar algunas evaluaciones de los resultados de aprendizaje, ya se basen en el contenido del plan de estudios o en habilidades efectivas. Si la evaluación es muy compleja para implementar en la práctica (ya sea debido a las complejidades metodológicas o a limitaciones de tiempo y recursos), ahora es posible consultar la experiencia de algunos países que han participado en evaluaciones estandarizadas, a nivel internacional, sobre resultados de aprendizaje. Cuando existen, las evaluaciones de aprendizaje en cuanto a los resultados de lectura o de matemática logrados en el sector de la educación formal (EGRA, EGMA, PASEC, SACMEQ y demás) se pueden utilizar para programas de alfabetización o sus equivalentes. Esto permite usar el saber hacer nacional y medir los resultados de una manera coherente con el sector formal, para comparar la efectividad de los distintos programas.

RECUADRO 9.2
INVESTIGACIÓN PARA MEDIR LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE DE LOS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN (RAMAA)

En algunos países en vías de desarrollo, la persistencia del analfabetismo generalizado se refuerza debido a la ausencia de un mecanismo confiable que dirija la calidad de los programas, imprescindible para guiar a quienes realizan las políticas y agregar credibilidad a la defensa nacional e internacional de la alfabetización de adultos. En este contexto, el Instituto de Educación Permanente de la UNESCO y UNESCO-BREDA han llevado a cabo investigaciones activas desde 2010 para medir los resultados de aprendizaje de participantes de programas de alfabetización (RAMAA). En la fase experimental, se involucraron cinco países africanos francófonos: Burkina Faso, Malí, Marruecos, Níger y Senegal. Los grupos-meta eran individuos de 15 años o más de edad que habían completado un programa de alfabetización recientemente.

RAMAA trata el problema de la calidad de los programas de alfabetización de adultos desde el punto de vista de los resultados y se enfoca en particular en los resultados de aprendizaje de individuos al terminar un programa de alfabetización. RAMAA pretende responder a dos preguntas específicas:

1) Qué habilidades adquieren los adultos al terminar con éxito un programa de alfabetización?
2) ¿Qué factores determinan las variaciones de las habilidades adquiridas por distintos individuos y/o a través de distintos programas?

Con respecto a la metodología, RAMAA consulta los perfiles que se esperan de los adultos cuando completan un programa de alfabetización, y por lo tanto constituye una evaluación externa del aprendizaje. Las herramientas de medición se desarrollan de manera independiente de los planes de estudio, y se basan en puntos de referencia de habilidades que están alineados con los perfiles esperados y que se deberían definir/elaborar en cada país y compararse de acuerdo con una lógica de armonización. RAMAA promueve un enfoque horizontal basado en la participación activa de equipos nacionales en todas las fases de implementación de los proyectos.

Más allá de la identificación de las mejores prácticas en el subsector, RAMAA pretende reforzar la cultura de la evaluación en el campo de la alfabetización de adultos y desarrollar capacidades nacionales para la tarea en base a herramientas de medición validadas y a través de la promoción de la cooperación Sur-Sur.

En la práctica, RAMAA también debería permitir el desarrollo de una "caja de herramientas", incluyendo instrumentos de medición empleados y un enfoque analítico para la identificación de los determinantes de calidad de los programas de alfabetización.

Después de una fase preliminar para configurar el marco de colaboración, constituir equipos nacionales y elaborar planes de fomento de capacidades y de comunicación, RAMAA se encuentra ahora en el proceso de desarrollar herramientas para evaluar los resultados escolares. Esta fase se inició con una revisión de la literatura y el desarrollo de puntos de referencia nacionales. Ahora, los países deberán discutir y validar el marco de habilidades comunes a ser evaluadas.

Además, el Programa de Evaluación y de Monitoreo de la Alfabetización (LAMP, por sus siglas en inglés) ofrece un marco conceptual que puede ser útil para analizar países específicos (véase el Anexo 9.1). El análisis de los resultados de aprendizaje también puede permitir la comparación del impacto de distintos programas (véase por ejemplo el proyecto RAMAA en el Recuadro 9.2). Para ser más relevante, esta comparación deberá considerar los distintos modos de impartición de cada programa y sus costos respectivos. También puede permitir, según el Ejemplo 9.10, la identificación de los programas que mejor respondan a las necesidades de distintos grupos de la población (definidos por edad y nivel de educación inicial). Esto requiere utilizar una prueba estándar, que se tomará a los participantes de cada programa de ENF, y también a los alumnos de escuelas, para obtener una comparación de los sectores educativos de educación formal y no formal.

EJEMPLO **9.10**

(Desempeño de la ENF – Resultados de aprendizaje): Desempeño de educandos de ENF en evaluaciones estándares, Uganda

Fuente: Resumen adaptado de Programas de alfabetización de adultos en Uganda, Banco Mundial, 2001.

Esta evaluación determinó las diferencias en el desempeño de los participantes de los programas FAL y REFLECT.

TABLA 9.10 - Puntajes promedio en tres pruebas de los programas FAL y REFLECT según diferentes niveles de escolaridad, Uganda, 2001

	Aritmética		Comprensión		Escritura	
	FAL	REFLECT	FAL	REFLECT	FAL	REFLECT
Sin escolarización	45.3	28.4	27.2	22.2	25.6	17.9
1-4 años	58.1	64.7	35.6	52.9	29.6	35.8
5-8 años	76.9	86.3	57.6	73.5	44.0	47.3

TABLA 9.11 - Puntajes promedio para alumnos de escuela primaria en comparación con grupos de graduados de ENF, Uganda, 2001

	Comprensión simple	Aritmética	Comprensión compleja	Escritura (Sólo intentos)	Escritura (Todo)
Alumnos de primaria (3er año)	53.1	42.8	11.3	38.9	34.3
Alumnos de primaria (4to año)	64.6	43.4	15.5	52.4	36.0
Graduados de prog. de alfabetización	93.9	66.6	49.5	52.3	39.3
Graduados de prog. de alfabetización sin escolaridad	84.9	47.8	31.8	46.5	—
Graduados de prog. de alfabetización de +50 años	90.5	50.7	42.2	51.6	34.8

Análisis

La Tabla 9.11 compara los resultados de pruebas de niños de 3er o 4to año de la primaria formal, graduados de programas de alfabetización, graduados de programas de alfabetización que nunca han estado en escuelas formales y aquellos que tienen más de 50 años.

Nótese que no se esperaba que a los alumnos de las escuelas formales les fuera muy bien en las preguntas de comprensión más complejas, que estaban claramente orientadas a adultos. Las pruebas de escritura también estaban más orientadas a adultos. Solo enfocándose en las preguntas de comprensión simples y de aritmética, se puede observar que los alumnos de 4to año solo superan a los graduados del programa de alfabetización en escritura. Esto lleva a la conclusión de que, bajo las condiciones predominantes en los ocho distritos de Uganda, los adultos pueden adquirir habilidades de alfabetización bastante más rápido y más efectivamente que niños inscritos en educación primaria formal, gracias a programas de alfabetización. Dado que la muestra general tiene mejor desempeño en esta prueba que un grupo de control aparentemente razonable, se podría decir que los programas de alfabetización demostraron tener un resultado significativamente positivo.

Sin embargo, además del punto obvio de que niños de 5to año deberían haber sido evaluados, sigue siendo importante entender qué es lo que afecta el desempeño en la prueba y si alguno de esos factores influyentes se presta a una intervención política. En particular, hay variaciones bastante importantes entre los distritos (no mostrados en la tabla). Entonces, si todos los del distrito de Arua hubiesen tenido el mismo buen desempeño que aquellos en el distrito de Hoima, la tasa de aprobación general habría sido mucho más alta. A priori, se supone que estas diferencias se deben a la manera en la que el programa se implementó en las distintas localidades, pero surge la pregunta de si se pueden explicar algunas de estas variaciones por las características de los participantes individuales.

Finalmente, utilizar datos de encuestas de hogares permite, bajo ciertas suposiciones, comparar la eficiencia de los programas formales y no formales al proporcionar, a los participantes, habilidades de alfabetización durables. El Ejemplo 9.11 siguiente ilustra este enfoque con el caso de la República Centroafricana (véase también el Anexo 9.7, que proporciona un resumen del resultado de este enfoque para 14 países africanos).

EJEMPLO **9.11** **(Desempeño de la ENF): La sostenibilidad de la alfabetización, RCA, 2000**

Fuente: Adaptado y traducido del CSR de la República Centroafricana, 2008.

La Tabla 9.12 y la Figura 9.6 muestran los datos de la encuesta de hogares MICS de 2000, que proporciona la distribución de adultos de 22 a 44 años de acuerdo con su nivel de alfabetización en el momento de la encuesta y su asistencia a la escuela cuando eran jóvenes, haciendo una distinción entre educación formal y no formal, y comparándolos con individuos que nunca asistieron a la escuela.

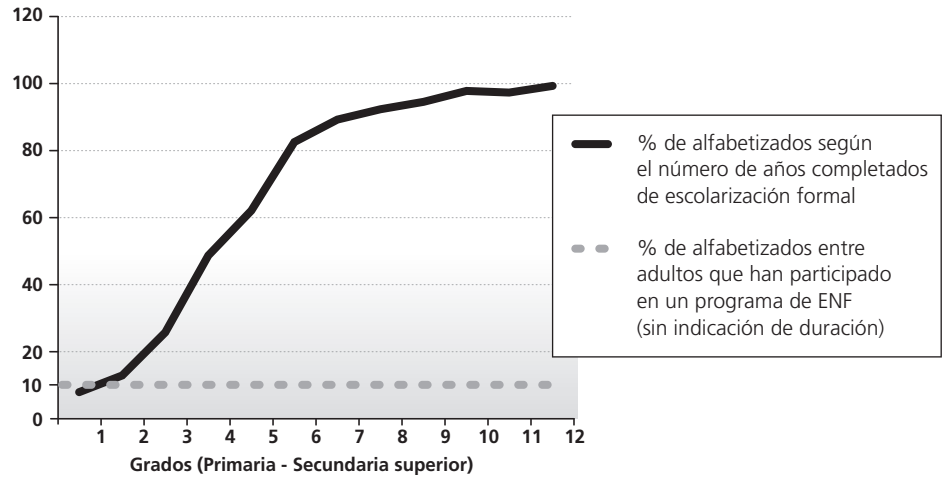
TABLA 9.12 - Nivel de alfabetización de adultos, según su asistencia a la escuela cuando eran jóvenes, República Centroafricana, 2000

(Porcentaje)	No escolarizado	Asistió a la escuela		Conjunto
		Formal	No formal	
Lee con fluidez	2	61	10	37
Lee con dificultad	3	26	22	17
No puede leer	95	12	69	46
Total	100	100	100	100

Análisis

Los datos indican sin ambigüedad que una gran mayoría de los adultos que nunca asistieron a la escuela cuando eran jóvenes son analfabetos (95 por ciento). Solo cinco por ciento declaró saber leer, del cual dos por ciento declaró que sabe leer con fluidez. Entre los que habían asistido a un programa de ENF, la proporción de adultos alfabetizados es más alta que para los adultos que nunca asistieron a la escuela, pero sigue siendo baja: 32 (=10+22) por ciento puede leer, aunque solo 10 por ciento lo hace con fluidez. Entre quienes asistieron en la educación formal, 61 por ciento puede leer con fluidez. Esta cifra sin duda corresponde a la mayoría de los individuos en esta categoría; sin embargo, para 39 (=100-61) por ciento de adultos, haber asistido a la escuela formal no fue suficiente para alcanzar una alfabetización durable.

FIGURA 9.6 - Proporción (en %) de adultos alfabetizados con fluidez según el nivel de educación alcanzado en su juventud y comparaciones con aquellos que participaron en un programa de ENF, 2000



Así, aún si tomar un curso de ENF impacta de manera positiva en la probabilidad de que los adultos sepan leer, es claro que asistir a la escuela formal al ser joven ofrece las mejores oportunidades de obtener una alfabetización durable. Sin embargo, si bien la escolarización formal al ser joven es una condición necesaria para la alfabetización, es insuficiente.

La Tabla 9.12 proporciona información general sobre la asistencia a la escuela sin entrar en detalle sobre la duración de las trayectorias escolares. La encuesta no proporciona indicaciones sobre esto para la educación no formal. Para la educación formal, por el otro lado, es posible identificar la duración de la escolarización de quienes asistieron a la escuela mediante el grado más alto conseguido.

Es bastante clara la relación entre el número de años de asistencia escolar formal al ser joven y la proporción de adultos alfabetizados con fluidez (véase la Figura 9.6). También se puede apreciar que el nivel de alfabetización de individuos que tomaron alguna forma de ENF equivale al nivel de quienes tuvieron algún tipo de escolarización formal durante 1.5 años (la línea de puntos cruza la curva gruesa alrededor del valor de 1.5 grados).

4.2 EL IMPACTO DE LA ENF EN EL COMPORTAMIENTO Y LAS PRÁCTICAS SOCIALES

Uno de los objetivos centrales de los programas de ENF puede ser cambiar el comportamiento de los beneficiarios, en especial de los programas que se dirigen a jóvenes marginados que necesitan habilidades sociales y preparación para reintegrarse en formaciones más formales, sean generales o profesionales. Éste también puede ser el objetivo de algunos programas de alfabetización cuyo contenido no se limita al aprendizaje básico, como cualquier programa que pretende impartir habilidades sociales o profesionales. El análisis del impacto de programas de ENF en el comportamiento requiere datos de encuestas a nivel individual que identifiquen los programas seguidos y los comportamientos y las prácticas de interés, mientras proporcionan una comparación directa con los grupos poblacionales de referencia (individuos no alfabetizados que no participaron en un programa de ENF, individuos educados en la escuela primaria y demás).[66]

También se pueden utilizar encuestas de hogares para medir el impacto de la educación no formal en comportamientos y prácticas (véase el Anexo 9.2 para un ejemplo de un cuestionario dirigido a ex participantes de programas de ENF). Sin embargo, para medir el impacto neto de los programas de alfabetización en esas áreas, es apropiado utilizar métodos econométricos comparables a los utilizados en el análisis anterior de la eficiencia externa del sector de la educación formal (véase el Capítulo 5).

No obstante, en este tipo de encuestas generales es difícil identificar programas específicos y, por lo tanto, también lo es analizarlos. Para lograr ese objetivo, es absolutamente necesario implementar encuestas especializadas (véase el Ejemplo 9.12 para un caso del uso de un cuestionario específico en Uganda).

EJEMPLO **9.12**

(Desempeño de la ENF – Impacto en el comportamiento): El impacto de la educación no formal en el comportamiento, Uganda, 1999

Fuente: Resumen adaptado de Programas de alfabetización de adultos en Uganda, Banco Mundial, 2001.

Esta investigación se diseñó para responder a las siguientes preguntas generales:

- ¿Cuán efectivos son los programas de ENF con respecto a cuánto pueden los graduados obtener y retener habilidades de lectura, escritura y aritmética?
- ¿Cuán efectivos son los programas de ENF para facilitar conocimiento práctico, cambios de actitudes y habilidades y promover actividades que generen ingresos?

Dado que el énfasis estaba en los resultados, en particular resultados a largo plazo, con respecto a habilidades, conocimiento, actitudes y prácticas, la unidad de análisis era el graduado individual alfabetizado, no la clase de alfabetización. Implica que no se puede evaluar la influencia de instructores individuales. Se concibió una muestra total de 800 graduados, que contiene dos grupos iguales: 400 graduados recientes y 400 graduados dos o más años antes. La razón para incluir los últimos fue el deseo de evaluar cuán bien los graduados retuvieron sus habilidades, utilizaron su conocimiento y mejoraron sus vidas.

Como se observa en la lista siguiente, los instrumentos utilizados representan enfoques cualitativos y cuantitativos:

- Cuestionarios de entrevista estructurados con la mayoría de preguntas cerradas (véase la Tabla 9.13) para los graduados y una muestra de control (los que no asistieron a ningún programa de alfabetización);
- Una prueba de aritmética, comprensión y escritura tomada a los graduados y una muestra de control de niños de escuela primaria de grados 4 o 5 de una de las mejores escuelas en cada distrito de muestra;
- Guías para focalizarse en discusiones grupales con graduados (incluyendo análisis de uso y beneficio de alfabetización) y con aquellos que no han asistido a un programa de alfabetización; y
- Guías de temas para obtener información sobre líderes comunitarios locales, del distrito y del subcondado y de funcionarios del distrito local y del subcondado.

Análisis

Los graduados del programa de alfabetización dieron la respuesta correcta (moderna) en más casos en los 18 puntos, y en 12 de los puntos que se listaron en la Tabla 9.13, el margen de diferencia fue mayor a 5 puntos porcentuales. Una escala de intervalos muestra los márgenes en más detalle, medidos entre la más baja de las calificaciones de los graduados y las calificaciones promedio de quienes no asistieron a ningún programa de alfabetización (grupo de control):

- *Menos de cinco puntos porcentuales: cinco preguntas;*
- *Entre cinco y 10 puntos porcentuales: nueve preguntas;*
- *Entre 11 y 15 puntos porcentuales: tres preguntas; y*
- *Dieciséis o más puntos porcentuales: una pregunta.*

TABLA 9.13 - Proporción de individuos que respondieron a preguntas de actitud de manera correcta/moderna, por grupo, Uganda, 2001

	Graduados de programa de alfabetización hace más de 2 años	Graduados recientes de programa de alfabetización	Grupo de control	Todos
No debería planificar su familia, porque los niños son un regalo de Dios. (Desacuerdo)	76	71	55	70
Las frutas son solo para niños. (Desacuerdo)	91	84	82	87
La educación ya no es útil. (Desacuerdo)	97	96	88	95
El hombre tiene derecho a golpear a una mujer si ella no le obedece. (Desacuerdo)	63	61	49	60
Es más útil ir a la escuela para los niños que para las niñas. (Desacuerdo)	82	83	75	81
Hombres y mujeres deberían cuidar a sus hijos por igual. (Acuerdo)	92	93	84	91
Las mujeres son igual de buenas líderes de aldea que los hombres. (Acuerdo)	87	90	84	88
Está bien beber todo lo que desee si tiene el dinero. (Desacuerdo)	88	86	80	86
Si alguien es arrestado, la policía puede golpearlo como castigo. (Desacuerdo)	50	55	38	50
La lactancia materna es mejor que la lactancia artificial. (Acuerdo)	90	89	77	89
Si una mujer gana dinero, le debería dar la mayoría a su esposo. (Desacuerdo)	67	74	64	70
No se debería ayudar a la gente con SIDA porque van a morir de todas formas. (Desacuerdo)	90	89	79	88

4.3 INSERCIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA

Se debería llevar a cabo la medición de la inserción social y económica que se le puede atribuir a los programas de ENF como se describió en el Capítulo 5, aunque con mayor énfasis en la dimensión externa. Se puede medir la efectividad y calidad del aprendizaje, se pueden identificar nuevos comportamientos facilitados por la formación y se pueden señalar las consecuencias sociales y económicas de tales cambios de comportamiento. Para programas de alfabetización que apuntan específicamente a promover tal inserción, cada uno de los niveles considerados se puede medir de manera separada (conocimiento, actitudes y prácticas) según las necesidades del análisis. El Ejemplo 9.13 presenta los resultados de empleo de ex-participantes de un programa de ENF en Senegal.

EJEMPLO **9.13**

(Desempeño de la ENF – Resultados de empleo): Resultados del empleo de ex participantes del programa de ENF, Senegal, 2001

Fuente: Adaptado y traducido de *L'éducation non formelle au Sénégal: Description, évaluation et perspectives*, UNESCO, 2001.

TABLA 9.14 - Actividad principal de ex participantes de un programa de ENF, Senegal, 2001

Trabaja en una compañía moderna	9%
Trabaja con los artesanos que los capacitaron	36%
Trabaja para otro jefe	34%
Es trabajador independiente	13%
No tiene actividad	0%
Continúa con educación complementaria	3%
Otro (Actividad más sintonizada con su profesión)	5%

Análisis

Ninguno de los ex participantes del programa de ENF que se encuestaron se mantuvo inactivo luego de su formación. La gran mayoría de los ex aprendices (83 (=36+34+13) por ciento) trabajaron en talleres de artesanías, en su mayoría como asistentes, y otros establecieron negocios de manera independiente. La mayoría, sin embargo, está lejos de alcanzar la meta que ellos mismos se propusieron al comenzar su formación. Su motivación principal era establecer su propio taller para satisfacer sus necesidades socioeconómicas. Solo 13 por ciento fue capaz de efectivamente hacerlo, mientras que 70 (=36+34) por ciento continúa trabajando como asistente del artesano que los formó o con otro. Una minoría consiguió trabajo en una compañía moderna o continuó con su educación.

NOTAS

62 El término educación no formal es reciente. Más allá de los círculos de investigación, solo se ha empleado desde el principio de la década de los noventa, luego de la conferencia Jomtien Education for All donde se acuñó el término. Según el European Education Thesaurus de 1998, la educación no formal incluye "actividades o programas organizados fuera del sistema educativo establecido, pero aun así dirigidos a las metas del sector educativo".

63 Esta descripción relativamente antigua se basa en el trabajo de tesis realizado por Sophie Cerbelle sobre la evaluación externa de la alfabetización en Marruecos. Desde ahí, ninguna secretaría del estado está a cargo del sector de ENF en Marruecos, sino que está bajo la responsabilidad del ministerio nacional de educación (véase Sophie Cerbelle, 2010).

64 La repetición no es una característica distintiva de los flujos de educandos de la ENF, pero se debería revisar en cada contexto nacional.

65 Véase, por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de la OCDE (PISA) y su impacto en las políticas educativas en países desarrollados (www.oecd.org).

66 Sin tener tales puntos de referencia, solo se pueden comparar distintos programas de ENF.



© PÔLE DE DAKAR-UNESCO/Régis L'Hostis

CAPÍTULO 10

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL (EFTP)

› Objetivo del capítulo:
Introducir preguntas clave, problemas y métodos para realizar un análisis de la educación y formación técnica y profesional (EFTP) como un subsector educativo específico.

1. PRESENTACIÓN GENERAL DE LA EFTP

PROBLEMÁTICA

La EFTP es en general polifacética, diversa en organización y prestación, y con frecuencia, fragmentada.

OBJECTIVOS

Entender e identificar los distintos sistemas de prestación de la EFTP en un país.

MÉTODOS

Identificar y describir los distintos sistemas de prestación.

FUENTES

Informes sobre EFTP; entrevistas con autoridades a cargo de EFTP.

2. DESEMPEÑO DE LA EFTP

PROBLEMÁTICA

Diseñada para preparar a los estudiantes para trabajar, el desempeño de la EFTP necesita ser medido con relación a los requisitos del mercado de trabajo. Esto incluye acceso (¿cuántos y quiénes se forman?), equidad (¿son algunos grupos excluidos?) y eficiencia externa (¿cuán bien responde la EFTP a las habilidades que se necesitan en el mercado de trabajo?).

OBJECTIVOS

Evaluar patrones de acceso para los diferentes sistemas de prestación de la EFTP, además de patrones de equidad según el género. Entender los problemas básicos relacionados a la equidad según la categoría social y ubicación de origen. Analizar el grado en que el sistema de EFTP responde a las necesidades del mercado de trabajo y si la administración y las estructuras de prestación de la EFTP, así como los servicios del mercado de trabajo facilitan un sistema de desarrollo de habilidades impulsado por la demanda.

MÉTODOS

- Determinar la matriculación en cada sistema de prestación.
- Calcular los distintos indicadores de acceso (tasa de transición, proporción de EFTP en la educación secundaria, proporción de matriculación privada y crecimiento anual de estudiantes de EFTP).
- Calcular la tasa de participación femenina; aplicar indicadores generales de equidad a la EFTP.
- Calcular distintos indicadores para medir la relevancia en el mercado laboral de quienes completan la EFTP.
- Analizar los mecanismos de adecuación entre la oferta y demanda laboral.

FUENTES

SIGE, bases de datos de autoridades de reglamentación para la EFTP y de instituciones de EFTP, y secretarios de escuelas; estudios sobre EFTP y desarrollo económico más general (por ejemplo, evaluaciones sobre clima de inversión); encuestas de hogares y de fuerza laboral, evaluaciones del mercado laboral, estudios de seguimiento; encuestas de instituciones de EFTP.

3. COSTOS Y FINANCIACIÓN

PROBLEMÁTICA

Las fuentes de financiación de EFTP están más diversificadas que en la educación general y varían de un sistema de prestación a otro. La EFTP es relativamente costosa, pero las estructuras de financiación varían en distintos sistemas de prestación. La EFTP está en general subfinanciada y los gastos unitarios no concuerdan con los requisitos de financiación.

OBJECTIVOS

- Obtener un panorama de los distintos sistemas de financiación de EFTP.
- Identificar y cuantificar los distintos flujos de fondos de EFTP.
- Evaluar los gastos y costos unitarios.
- Crear puntos de referencia para los gastos de EFTP.

MÉTODOS

- Identificar fuentes de fondos.
- Establecer gastos públicos en EFTP.
- Calcular gastos unitarios.
- Identificar flujos de fondos.
- Analizar estructuras de gastos.
- Aplicar distintos indicadores para crear puntos de referencia para fondos de EFTP.

FUENTES

Presupuesto público; presupuestos de ministerios/autoridades a cargo de EFTP; presupuestos de instituciones de EFTP; datos de matriculación; encuestas de instituciones de EFTP; evaluaciones de gastos de instituciones de EFTP.

4. EFICIENCIA INTERNA Y CALIDAD

PROBLEMÁTICA

La eficiencia interna depende de la calidad de la formación y del tipo de prestación. La calidad de la formación depende de gran manera del grado de adecuación de la formación práctica. Con frecuencia, las instalaciones en las instituciones de EFTP y las habilidades prácticas limitadas de los docentes no permiten la implementación completa del plan de estudios. La calidad de la EFTP depende en gran medida de la participación y la relación con el mundo laboral.

OBJECTIVOS

- Analizar la eficiencia interna mediante varios indicadores.
- Analizar los distintos determinantes de la calidad de la formación.
- Evaluar en qué grado los empleadores se involucran en EFTP.

MÉTODOS

- Calcular indicadores de eficacia interna: tasa de aprobación, tasas de deserción, tasas de repetición, tasas de promoción, tasa de éxito en exámenes finales, tasa de graduación y coeficiente de eficiencia interna.
- Calcular indicadores seleccionados de calidad, como la proporción estudiantes-docente, proporción de docentes cualificados e indicadores de satisfacción.
- Evaluar mecanismos de garantía de calidad de manera cualitativa.

FUENTES

Cifras de matriculación de varios años de SIGE y otras fuentes; estadísticas sobre docentes y títulos docentes; encuestas de instituciones EFTP; entrevistas con instituciones de EFTP y organismos de regulación (garantía de calidad).

Introducción

Este capítulo proporciona una introducción al análisis de la educación y formación técnica y profesional (EFTP) como parte de un análisis del sector educativo. En otros capítulos de estas directrices se incluyen muchos indicadores de desempeño relevantes para la EFTP que analizan problemas específicos a través de los niveles educativos, en particular en el Capítulo 2 (matriculación y eficiencia interna), Capítulo 3 (finanzas), Capítulo 5 (eficiencia externa) y Capítulo 6 (equidad). Este capítulo proporciona una introducción más detallada y profundizada al análisis de cada uno de estos aspectos específicamente para la EFTP y resalta los distintos esquemas de organización del subsector.

En los últimos años, aumentaron los esfuerzos para analizar los sistemas y las estructuras de la EFTP en países en vías de desarrollo. Esto refleja un interés creciente de los gobiernos y donantes en el desarrollo de habilidades. Los hechos sugieren que las habilidades son centrales para mejorar los resultados laborales de los individuos y para aumentar la productividad y el crecimiento de los países. A medida que las economías suben en la escala tecnológica, las habilidades determinan cada vez más el desarrollo de negocios. Las encuestas corporativas que ha llevado a cabo el Banco Mundial en los últimos 10 años demuestran que las limitaciones de habilidades impiden un desempeño firme, en particular en economías en vías de desarrollo. Mientras que en los países de la OCDE un promedio del 25 por ciento de las empresas se preocupaba sobre la educación y habilidades inadecuadas de los trabajadores, este porcentaje aumenta a 40 por ciento en África Subsahariana y 50 por ciento en Asia del Este y el Pacífico. La investigación también ha establecido tasas de rendimiento positivas de desarrollo de habilidades, con frecuencia en puntos porcentuales de dos dígitos.[67] Los sistemas de desarrollo de habilidades completos y adaptables se han convertido en un elemento esencial para desarrollar políticas en un número creciente de países.

Además, los cambios estructurales en el panorama educativo en países en vías de desarrollo han promovido un nuevo interés en la EFTP. El éxito pasado en el aumento del acceso en la educación básica, resultando en importantes cohortes que finalizaron la primaria, ha dirigido la atención de los decidores políticos hacia opciones de educación posprimarias. En este contexto, desarrollar habilidades preparatorias para el empleo ha tomado importancia como una trayectoria profesional alternativa para la educación secundaria y terciaria. Como consecuencia, los presupuestos públicos para EFTP, a veces marginales en

el pasado, están aumentando, y también el compromiso de los donantes para el desarrollo de habilidades,[68] lo que requiere más conocimiento y entendimiento sobre el sistema de EFTP y su desempeño.

El siguiente capítulo trata los mayores temas y desafíos de un análisis del subsector de EFTP dentro del marco de un análisis del sector educativo. Debido a esquemas de prestación específicos, que con frecuencia son mucho más diversos que en la educación general, el capítulo de EFTP ofrecerá un análisis más profundo y específico del subsector de los temas más amplios del análisis del sector educativo. La eficiencia externa de la EFTP necesita atención especial, dado que el desempeño del sistema de EFTP se mide, en última instancia, por su habilidad a aumentar la empleabilidad de sus graduados y proporcionarle al mercado laboral una fuerza de trabajo apropiadamente hábil. La Sección 2.3 de este capítulo, por lo tanto, trata posibilidades para evaluar la eficiencia externa de la EFTP. De manera más amplia, el Capítulo 5 de estas directrices introduce el concepto y análisis de la eficiencia externa de la educación en general, y demuestra cómo se deben analizar la educación y la EFTP en los contextos específicos económicos, sociales y del mercado laboral del país.

La primera sección (Sección 1) del capítulo proporciona un panorama sobre las estructuras y los sistemas de prestación potenciales en la EFTP. Es importante entender la diversidad del suministro de EFTP, con distintos sistemas paralelos encontrados con frecuencia en un país, para apreciar los desafíos metodológicos de la recolección y evaluación de datos y en análisis comparativos entre países. La Sección 2 trata el análisis central del desempeño del sistema de EFTP, y sugiere indicadores y métodos para evaluar patrones y limitaciones de acceso y equidad, además de la eficiencia externa y la relevancia en el mercado laboral del subsector de EFTP. La Sección 3, sobre costos y financiación, presenta las estructuras de financiación y costos en la EFTP y las opciones para monitorear y analizar el gasto. De nuevo, esta sección enfatiza la variedad de modelos de financiación que existen en el mundo en vías de desarrollo y los desafíos inherentes de recolección y análisis de datos. El tema de la Sección 4 abarca cómo medir y evaluar la eficiencia interna y calidad en la EFTP.

SECCIÓN 1

PRESENTACIÓN GENERAL DE LA EFTP

El objetivo principal de la EFTP es desarrollar habilidades genéricas y específicas para la ocupación que se necesitan en la economía y que ayudarán a los estudiantes a encontrar empleo (incluido empleo por cuenta propia). La EFTP se relaciona principalmente con el mercado laboral y su desempeño se debe evaluar, en esencia, a través de su éxito en aumentar el nivel de habilidad de la fuerza de trabajo de un país, en respuesta a las estructuras económicas y laborales cambiantes.[69]

Las habilidades requeridas son con frecuencia diversas de acuerdo a la especialización ocupacional, los requisitos tecnológicos en distintos sectores e industrias, el nivel de amplitud o la composición de habilidades genéricas requeridas en distintos segmentos del mercado laboral. En general, esto promueve una gama amplia de maneras para impartir una combinación específica de habilidades requeridas. Como regla general, la EFTP es mucho menos uniforme en sus esquemas de prestación que la educación general.

1.1 ¿QUÉ ES LA EFTP?

Según la UNESCO, la EFTP se define como "esos aspectos del proceso educativo que involucran, además de la educación general, el estudio de tecnologías y ciencias relacionadas y la adquisición de habilidades prácticas, actitudes, entendimiento y conocimiento relacionados con varios sectores de la vida económica".[70]

De acuerdo con lo que se ha convertido en práctica común en la mayoría de los países y discusiones internacionales, el término "educación y formación técnica y profesional" (EFTP) se utiliza aquí con una denotación dominante del panorama amplio y diversificado de programas y oportunidades para el desarrollo de actividades relacionadas con el trabajo. Lo que constituye la EFTP bajo esta definición no se limita a programas de formación formal o educación técnica impartidos como parte del sistema educativo. También incluye maneras de desarrollar habilidades no formales e informales, proporcionadas por una gama potencialmente amplia de actores públicos y privados.

Esta definición no siempre es práctica usual en todos los países. A veces, hay un límite claro entre formación profesional y educación técnica, por ejemplo. Además, puede variar el alcance horizontal y vertical de lo que cubre la EFTP. Capacitaciones en agricultura, salud o docencia son ejemplos de lo que se puede considerar EFTP. La delimitación con la educación superior es otro límite que se define de manera diferente. Es una práctica común agrupar bajo la EFTP todos los programas hasta el nivel terciario, pero no académico (hasta el CINE 4), pero existe un margen de discrecionalidad.

Algunos países (por ejemplo, Tanzania y Kenya) consideran introducir títulos de grado técnico dentro de la EFTP.

RECUADRO 10.1
DETERMINANTES HISTÓRICOS DEL DESARROLLO DE LA EFTP

Para entender el panorama y los desafíos específicos de la EFTP en un país, puede ser útil remontarse a patrones históricos y culturales y a actores principales en su desarrollo. La condición del desarrollo de la EFTP y su configuración organizacional pueden estar influenciadas por características como la filosofía educacional de las antiguas potencias coloniales, diferentes influencias de donantes extranjeros a lo largo de las décadas, estructuras industriales y culturas de formación industriales y también patrones de políticas previas de EFTP. No es extraño, por ejemplo, que los cambios de énfasis en políticas de distintos gobiernos hayan provocado variaciones frecuentes del sector de EFTP entre ministerios responsables y desarrollos erráticos en la asignación de recursos públicos al subsector. Es a veces una explicación para el descuido de las instalaciones (las instituciones de EFTP se construyeron durante un régimen, luego el régimen siguiente les negó financiación suficiente para mantener la estructura institucional). Los frecuentes cambios recientes en el sector o asociación ministerial de EFTP además influencian la disponibilidad y consistencia de los datos de EFTP.

Un análisis de la EFTP debería inicialmente buscar esclarecer lo que abarca específicamente la EFTP en el país analizado y debería prepararse desde el principio una definición de trabajo y explicación del alcance del análisis en marcha.

1.2 DIFERENTES SISTEMAS DE PROVEEDORES Y ESTRUCTURAS DE LA EFTP

La Tabla 10.1 a continuación presenta un panorama de los sistemas de proveedores/tipos de prestación que se encuentran regularmente en países en vías de desarrollo. Muestra que la EFTP es compleja y polifacética. En la mayoría de los países, los distintos tipos de prestación coexisten con distintos grados de integración o fragmentación. En las últimas décadas, se ha logrado cierto progreso para promover la integración de los sistemas de proveedores de EFTP previamente fragmentados a través del desarrollo de autoridades de EFTP con un mandato regulatoria para una gama más amplia de EFTP. Aun así, a diferencia de la educación general, la EFTP se organiza poca veces en un sistema coherente.

TABLA 10.1 - Sinopsis de sistemas de proveedores de EFTP "típicos"

Sistemas de proveedores de EFTP típicos	Modo de prestación	EFTP inicial y continua y grupos objetivo	Regulación/ Certificación/ Garantía de calidad	Propiedad/ Administración de proveedores
"EFPT Formal"				
(Formal) Educación técnica y profesional	Formación basada en la escuela a largo plazo, posprimaria o postsecundaria; usualmente articulada con el sistema de títulos de la educación general con respecto a trayectorias y equivalencias definidas; ruta alternativa para el progreso educativo	Población estudiantil, mercado laboral meta que incluye sectores formales e informales, además de empleo público	Regulados bajo ministerios, autoridades u otros organismos públicos a cargo de EFTP; proporcionan certificados nacionales reconocidos; calidad asegurada mediante mecanismos formales (acreditación, programa de estudios nacional, evaluaciones nacionales)	Proporcionados en instituciones públicas y privadas acreditadas; instituciones públicas en general bajo ministerios u organismos públicos a cargo de la EFTP o bajo ministerios de sectores especiales (por ejemplo, agricultura, turismo)
Aprendizaje formal	Por lo general, una combinación de formación en el trabajo en empresas formales y formación basada en la escuela en instituciones de EFTP	Egresados de la escuela, con certificado de escuela formal, principalmente en preparación para el sector de empleo formal	Regulados bajo autoridades de EFTP o Ministerios de Trabajo que proporcionan certificados de EFTP formales	Formación ofrecida en conjunto por compañías en cooperación con instituciones de EFTP formales bajo autoridades de EFTP o ministerios de educación o trabajo
"EFTP no formales"				
Programas de desarrollo de habilidades	A corto o largo plazo, en su mayoría proporcionadas en instituciones de formación	Formación previa al empleo para jóvenes no escolarizados, desempleados y otros grupos meta, o actualización de actividades para la fuerza de trabajo existente; dirigidos a todos los empleados y empleados por cuenta propia.	Los programas, con frecuencia, proporcionan certificados de prueba de aptitud o reconocimientos de habilidades semejantes; los proveedores pueden ser acreditados por las autoridades.	Proporcionadas por instituciones de formación públicas bajo ministerios de trabajo u otros (usualmente sin incluir ministerios de educación) y proveedores privados con y sin fines de lucro.
"EFTP informal"				
Formación Tradicional	Formación en el trabajo por maestros artesanos en el sector informal	Jóvenes no escolarizados, que incluyen jóvenes con bajo desempeño; preparación laboral en el sector informal	No regulados. En ocasiones, se encuentra disponible el acceso a pruebas de aptitud y otras oportunidades de reconocimiento de aprendizaje previo	Relación individual y usualmente no estandarizada entre el propietario del negocio y el aprendiz
Aprendizaje informal	Formación en el trabajo y otras formas de aprendizaje no estructuradas (autoaprendizaje)	Todos, pero con frecuencia trabajadores en sectores formales e informales	Sin regulación de aprendizaje; a veces es posible conseguir una certificación mediante oportunidades de reconocimiento de aprendizaje previo.	N/D
Sistema mixto				
Formación basada en la empresa	Formación en centros de formación basados en compañías, a corto y largo plazo	Personal de compañías (formación en el empleo) y personal prospectivo (formación previa al empleo), raramente también formación para el mercado laboral general	Registrado por autoridades de EFTP que proporcionan títulos formales, además de formación no formal que proporciona certificados internos	Poseído y administrado por empresas

La multiplicidad de instituciones paralelas, titularidades, formas de prestación y dispositivos de regulación y financiación crea un desafío considerable para la recolección de datos, y la experiencia muestra que con frecuencia se requiere creatividad al investigar para obtener un panorama cuantitativo completo de todas las oportunidades para desarrollar habilidades.

Se pueden resumir algunas de las características distintivas principales de los distintos sistemas de prestación de EFTP como:

Grado de formalización y reconocimiento

La EFTP con frecuencia se agrupa con la formación *formal*, *no formal* e *informal* (véase la Tabla 10.2). Las definiciones y delimitaciones exactas son con frecuencia borrosas y difieren de acuerdo al país. Se pueden basar en el tipo de certificados o planes de estudio. Con frecuencia, la formación formal consiste de programas a largo plazo, impartidos de acuerdo con planes de estudio "nacionales" reconocidos que proporcionan certificaciones reconocidas. La EFTP formal se regula en general por ministerios a cargo de la EFTP (con frecuencia de educación o de trabajo) o autoridades especiales de EFTP, y proporcionada por instituciones de EFTP públicas y no públicas acreditadas. Con frecuencia, la EFTP formal se considera parte del sector educativo con títulos equivalentes y/o articulados con títulos de la educación general.

TABLA 10.2 - EFTP formal, no formal o informal

Característica	EFPT formal	EFPT no formal	EFPT informal
Llevada a cabo de manera total o parcial en la institución de formación o en cooperación con la institución de formación	Sí		No
Aprendizaje estructurado con utilización del plan de estudios	Sí		No
Proporciona título nacional (formal)	Sí	No	
Utilización de plan de estudios nacional (formal)	Sí	No	
Regulada por ministerio/autoridad a cargo de EFTP	Sí	No	
Integrada en una estructura clara de trayectoria	Sí	No	
Tiene requisitos mínimos de ingreso	Sí	Determinados por el proveedor	No
Duración	En general a largo plazo	A corto y largo plazo	

Fuente: Autores.
Nota: La matriz muestra delimitaciones utilizadas con frecuencia. Las definiciones actuales varían de país en país.

La EFTP no formal en general incluye todos los tipos de programas de desarrollo de habilidades estructurados con duración y plan de estudios fijos pero que no proporcionan certificados nacionales reconocidos. Los programas pueden ser a corto o largo plazo y por lo general se ofrecen en una gran variedad de instituciones de formación. Aun instituciones públicas involucradas en la EFTP formal pueden ofrecer programas no formales en sus horarios libres.

Lo que comúnmente se denomina formación informal es un aprendizaje no estructurado sin plan de estudios ni contenido. El aprendizaje tradicional o la formación en el trabajo son sistemas de formación informal típicos.[71]

Con frecuencia, estas delimitaciones son problemáticas en la práctica y difieren de acuerdo con el país. Para el análisis, es importante lograr una definición pragmática basada en la terminología y el uso de los términos en el país analizado.

Duración y tipo de prestación

Los programas de EFTP pueden ser de duración larga o corta. La formación formal es en general a largo plazo, mientras que, con frecuencia (pero no siempre), la formación no formal se imparte mediante programas a corto plazo. Por el otro lado, la formación basada en la escuela/institución y en el trabajo son modos de prestación alternativos típicos. La formación con cursos de aprendizaje formal representa un modo de prestación cooperativo especial donde las unidades de formación basadas en la escuela se combinan con formación estructurada en el trabajo en compañías.[72] Otras formas de prestación distintivas pueden incluir el aprendizaje a distancia, el aprendizaje virtual o la formación con producción, entre otros.

EFTP inicial y continua, y grupos objetivo

Cada sistema de prestación de EFTP puede dirigirse a grupos meta específicos y segmentos meta del mercado laboral. Los programas pueden proporcionar una formación previa al empleo para egresados de la escuela o una actualización de habilidades para la fuerza laboral existente. La última está ganando importancia para mantener la fuerza de trabajo al día con los desarrollos tecnológicos (aprendizaje permanente).

La formación formal se dirige, en general, a egresados de escuelas de manera exclusiva. Se puede proporcionar en distintos niveles, que en general se dirigen a grupos etarios distintos: egresados de escuela primaria en caso de programas de EFTP de posprimaria o a quienes poseen certificado de escuela secundaria en caso de que el programa de EFTP se diseñe como una rama educativa postsecundaria. En los dos casos, el mercado laboral meta puede incluir empleo en los sectores formal e informal de la economía. En muchos países en vías de desarrollo, el sector informal es un mercado laboral objetivo cada vez más importante para graduados de la EFTP y los programas se reconfiguran para preparar mejor a los jóvenes para las habilidades específicas que requiere el sector informal.

La formación dentro de la empresa generalmente está destinada a preparar a los pasantes para el empleo en la compañía o para actualizar las habilidades del personal existente. Para la formación previa al empleo, las empresas por lo general aplican ciertas normas de requerimientos mínimos en cuanto al logro educativo de los graduados.

En el amplio campo de la formación no formal, generalmente, cada programa tiene su grupo y mercado laboral beneficiarios específicos. Por lo general, este segmento cubre exhaustivamente a jóvenes que no asisten a la escuela y otros grupos marginados, y los destinos de empleo prospectivo de quienes completan el programa varían. Los cursos de aprendizaje tradicional normalmente representan una opción de carrera para jóvenes con poca preparación educativa y claramente preparan a los asistentes para el empleo en el sector informal.

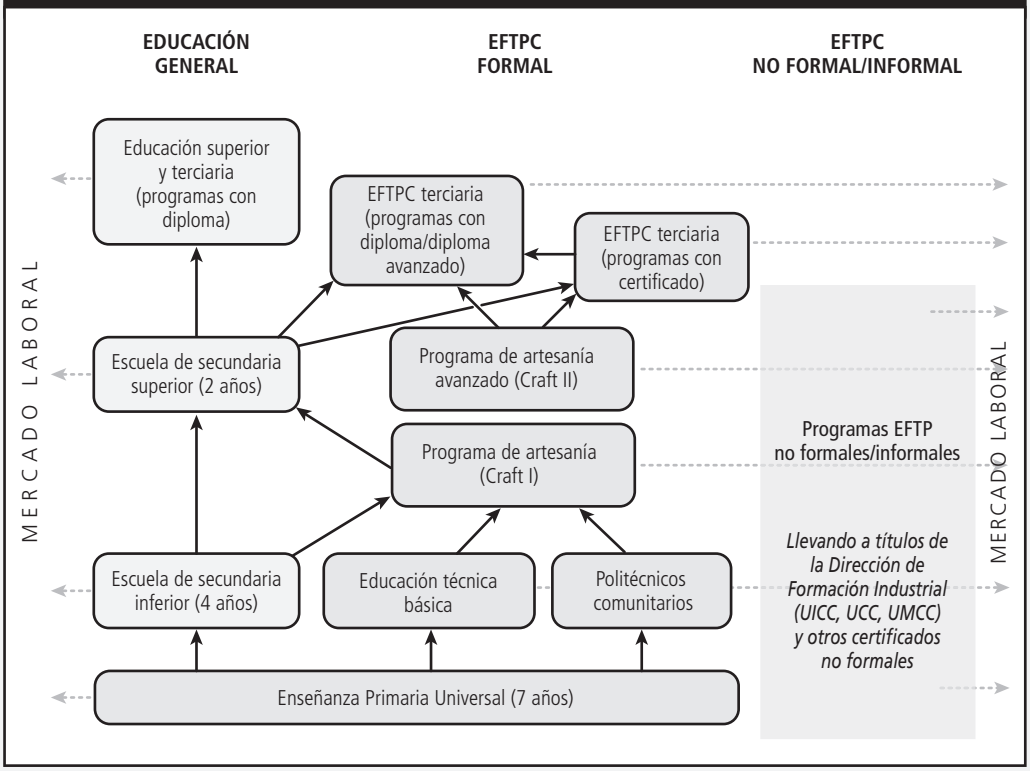
Un caso específico, que no se trata en este capítulo en particular, son los programas profesionales provistos como asignaturas especiales en la educación general, principalmente en el nivel de enseñanza secundaria.

EJEMPLO 10.1 **(Representación de trayectorias): Trayectorias del sistema educativo y de formación, Uganda, 2010**

Fuente: Autores.

La figura, diseñada específicamente como un ejemplo con el fin de estas directrices, evalúa los diferentes sistemas de proveedores formales, no formales e informales del sistema de EFTP en Uganda y las trayectorias posibles definidas oficialmente entre las diversas categorías.

FIGURA 10.1 - Trayectorias en el sistema de educación y de formación, Uganda, 2010



Fuente: Autor, basado en Johanson y Okema, 2011 y Franz y Twebaze, 2011.

Notas: UICC, certificado intermedio de artesanía; UCC, certificado de artesanía; UMCC, certificado maestro de artesanía.
* Este diagrama es un ejemplo. Representa la situación antes de la introducción oficial del Marco de formación profesional de Uganda. En el presente, las trayectorias están en fase de transición.

Análisis

Las carreras de educación técnica y profesional en Uganda comienzan en el nivel de educación secundaria, después de completar la escuela primaria. Si bien hay opciones para pasar de la educación general a programas formales de EFTP en todos los niveles, el contrario es más difícil. Solo la finalización de los programas de EFTP de nivel de artesanía, lo que implica una educación posterior a la primaria acumulativa de 5 años como mínimo, permite reingresar formalmente al nivel de educación general en el nivel de educación secundaria superior. Sin embargo, en la realidad, esta opción solo está abierta a aquellos estudiantes que lograron calificaciones académicas altas durante sus programas de EFTP, necesarias para reunir los requisitos para ingresar a este nivel de educación general secundaria. Sin embargo, los estudiantes de EFTP rara vez acceden a esto, ya que generalmente en primer lugar está el estudiante académicamente más débil que comenzó en la categoría de EFTP.

Los estudiantes dentro de las categorías de EFTP pueden alcanzar los programas de nivel de títulos técnicos, siempre que se logren las calificaciones para el ingreso. Por consiguiente, se detiene la escala de carrera. No está previsto el ingreso de la EFTP terciaria (nivel de título) a la educación superior, que es un aspecto importante que contribuye a la imagen más bien mala de la EFTP entre la población estudiantil. Dentro de la EFTP formal o del sistema educativo es posible que exista una falta de reconocimiento de competencias adquiridas tanto a nivel no formal como informal, aunque están certificadas dentro de un sistema de certificación paralela (pruebas de habilidades profesionales de la Dirección de Formación Industrial).

Modalidades de reglamentación y de garantía de calidad

Hay diferentes formas e instancias institucionales para regular y supervisar la EFTP. A veces funcionan diferentes regímenes de reglamentación al mismo tiempo en un país. Por lo general, los programas de EFTP formal se ejecutan bajo la responsabilidad de ministerios o autoridades a cargo de la EFTP, y sus juntas de examinadores se encargan de las evaluaciones y de la certificación. Otras veces, un sistema paralelo de pruebas de oficios, generalmente bajo la responsabilidad de ministerios de trabajo, se encarga de la evaluación y certificación de programas de formación orientados al empleo, dictados a través de programas de formación no formal.

Algunas veces, organismos externos realizan la garantía de calidad (evaluación o certificación y acreditación de instituciones de formación). Por ejemplo, los certificados *City & Guilds* se utilizan exhaustivamente en muchos países angloparlantes. Las certificaciones extranjeras también son comunes en ocupaciones modernas (TI) o formación de niveles superiores, por ejemplo, para contadores. Otros subsistemas de formación, tales como sistemas de aprendizaje tradicional, carecen totalmente de reglamentación, a pesar de cubrir una parte considerable de la oferta de formación nacional total.

Responsabilidad y gestión de instituciones/proveedores

La EFTP formal pública comúnmente es dirigida y administrada por el ministerio de educación o de trabajo o por un organismo público a cargo de la EFTP. Otros ministerios sectoriales pueden complementar el alcance de los proveedores en el caso de formación especial, por ejemplo, en agricultura, turismo, construcción de carreteras, etc. Un mercado de formación

privado, así como un segmento de proveedores de formación privada sin fines de lucro (ONG, organizaciones confesionales, etc.) complementa la provisión de formación pública.

En muchos países, el segmento de proveedores de formación privada es más grande que el público en cuanto a las instituciones en funcionamiento y la matrícula total. Por ejemplo, en Tanzania, los datos disponibles sugieren una función con un aumento rápido del segmento de formación privada, que en 2007 tenía matriculado a casi el 80 % de todos los estudiantes de formación profesional.[73] En muchos países, compañías paraestatales o privadas grandes representan un segmento que con frecuencia tiene una calidad superior dentro del panorama de EFTP nacional. Esto incluye la formación del sector de agua y electricidad, de aerolíneas y minería, entre otros.

El Anexo A10.1 muestra el ejemplo de la evaluación de la situación del panorama de proveedores de EFTP en Kenya, que demuestra una configuración relativamente compleja de programas, cursos y formación paralelos.

Esta descripción breve de los diversos sistemas de proveedores de EFTP demuestra la diversidad de la EFTP e ilustra la complejidad del análisis y la recolección de datos sobre la EFTP. Sin embargo, debe destacarse que la tendencia mundial para establecer autoridades de EFTP semiautónomas o autónomas y para construir nuevos sistemas de formación unificados, además de marcos de formación, está generalmente destinada a integrarse, al menos, a las categorías más importantes de EFTP. Donde haya progresado una reforma como tal, la recolección de datos tiende a ser más sencilla.

Un análisis del sector educativo debería aspirar a captar la EFTP en el país analizado de la forma más integral posible, si bien la información en algunos segmentos es deficiente. El enfoque mínimo del análisis debería centrarse en el sistema de EFTP público formal. Sin embargo, evaluar el panorama de EFTP más amplio y sus opciones de desarrollo de habilidades alternativas es importante para poner en perspectiva problemas de acceso, equidad y relevancia.

1.3 EL ESTADO DE LOS DATOS PARA LOS SISTEMAS DE EFTP

La prolongada negligencia de la EFTP en cuanto a políticas públicas y la diversidad del sistema de EFTP son dos factores principales que han contribuido a que los datos estadísticos acerca de la EFTP con frecuencia no estén disponibles tan fácilmente como en el sector educativo en general. En el análisis de la disponibilidad de datos de la EFTP al 2009, la *Oficina Regional de Educación para África de la UNESCO* identificó una disponibilidad más bien insatisfactoria de información cuantitativa sobre la EFTP en todas las regiones de África Subsahariana. El estudio estableció tasas de *no disponibilidad* de datos sobre la EFTP por diversos indicadores clave, que demostraron que la falta de datos es particularmente grave en África Occidental y Central y ligeramente mejor en África Oriental y Meridional. Sin

embargo, incluso en esta última, más de la mitad de los indicadores deseados no pueden establecerse debido a la falta de disponibilidad de datos. Para todas las regiones de África, la disponibilidad de datos se redujo desde 2003 hasta 2006. El análisis también demostró que los datos tendieron a ser mejores para la EFTP formal, mientras que los sistemas de proveedores de EFTP no formal e informal generalmente no están bien registrados. Además, normalmente los datos no están bien preparados para el nivel terciario de la EFTP, donde los datos tienden a no estar desglosados por categorías técnicas ni formales del aprendizaje.

No obstante, la situación de los datos parece mejorar lentamente, en particular como resultado de los esfuerzos mayores de la UNESCO y de otros agentes de desarrollo multinacionales para estandarizar los indicadores y para crear capacidades para la recolección de datos en los países.

Las siguientes secciones destacan en detalle las posibles fuentes de diversos indicadores clave de EFTP para obtenerse en los países analizados. Un primer vistazo de los datos disponibles de los países específicos y comparativos entre los países, por lo general, también está disponible en el *Instituto de Estadística de la UNESCO* (IEU) (http://www.uis.unesco.org) o la Base de Datos sobre la Educación de la Región África del Banco Mundial.

En el caso de una aparente deficiencia de datos, los investigadores de la EFTP pueden considerar llevar a cabo una encuesta de base entre los proveedores de EFTP, que cubra toda la información pertinente sobre matriculaciones, programas ofrecidos, aspectos financieros, aspectos de calidad y de relevancia. En el Anexo (A10.2) se adjunta un ejemplo de un cuestionario integral para tal encuesta de base utilizada para evaluar el panorama de EFTP en Camerún. El hecho de que tal encuesta se realice como un censo que cubra la población total de instituciones de EFTP públicas y privadas, o como una encuesta por muestreo, dependerá del tamaño del sector de EFTP en cada país.

SECCIÓN 2 DESEMPEÑO DE LA EFTP

Esta sección se divide en tres subsecciones que abordan el análisis del acceso, la equidad y la eficiencia externa, respectivamente. Se hace referencia al Capítulo 2 (*matriculación y eficiencia interna*), al Capítulo 5 (*eficiencia externa*) y al Capítulo 6 (*equidad*), que presentan el análisis pertinente para el sector educativo en general. En estos capítulos, también se incluye la EFTP como un subsector.

2.1 ACCESO

Como se trató previamente, resulta desafiante cuantificar de modo integral el acceso en los diversos sistemas de proveedores. Casi siempre habrá brechas que solo podrán cubrirse con estimaciones fundamentadas. Una descripción detallada del panorama de EFTP en el país evaluado, que identifique las diferentes trayectorias de desarrollo de habilidades, así como las opciones, como se desarrolla en la sección anterior, es un buen punto de inicio, ya que la identificación de las cantidades de matriculación y admisión solo debería llevarse a cabo para cada sistema de proveedores por separado.

RECUADRO 10.2
MATRICULACIÓN Y ADMISIÓN

En la mayoría de las categorías de EFTP –notablemente en los programas y oportunidades de la EFTP no formal e informal– la duración de la formación puede variar de un programa a otro y de un nivel a otro. Por consiguiente, es importante distinguir entre una matriculación y una admisión anual, debido a que cada indicador puede utilizarse en diferentes contextos de análisis. Por ejemplo, un análisis de costos unitarios necesitará cifras de matriculación, es decir, una cuantificación de la cantidad de estudiantes a los que se les proveyó formación en un período definido. Por otro lado, las cifras de ingreso que cuentan la cantidad de estudiantes que comenzaron la formación en un año en particular, se utilizan para analizar las tasas de transición de la escuela a la EFTP, o entre diferentes programas de EFTP. Las fuentes de datos disponibles generalmente utilizarán cualquiera de estos indicadores, según el contexto específico en el cual se recopilan los datos.

Para registrar los datos iniciales de acceso se puede usar una tabla simple como la que aparece a continuación (véase el Ejemplo 10.2).

EJEMPLO **10.2** **(Matriculación en diferentes sistemas de proveedores de EFTP): Matriculación y admisión anual, país ficticio, 2007-11**

Fuente: Autores.

La Tabla 10.3 incluye cifras ficticias y es un ejemplo de una evaluación inicial de la situación de acceso al desarrollo de habilidades en un país, que es mayor. Tenga en cuenta que la tabla puede completarse con otras columnas que muestren los porcentajes del sistema de proveedores individuales con respecto a las matrículas y a los ingresos totales.

TABLA 10.3 - Panorama general de matriculación y de ingreso anual en la EFTP en miles (ficticio)

Miles	Matriculación					Ingreso anual				
	2007	2008	2009	2010	2011	2007	2008	2009	2010	2011
EFTP posprimaria formal (3 años)	50.23	52.10	53.39	55.58	61.03	19.00	22.50	22.50	24.00	25.50
EFTP postsecundaria formal (3 años)	14.30	12.98	15.25	15.98	17.03	5.10	5.10	6.50	6.00	7.55
Programas paralelos en instituciones de EFTP formal	38.76	28.40	25.00	31.45	40.86	14.02	12.00	10.05	16.88	24.03
Formación no formal provista por ONG u otros*	100.0	110.0	110.0	110.0	120.0	100.0	110.0	110.0	110.0	120.0
Programas de desarrollo de habilidades a cargo del Ministerio de Trabajo	0.61	0.61	0.50	0.75	0.75	0.61	0.61	0.50	0.75	0.75
Programas de formación dentro de las empresas (mínimo registrado)*	2.5	2.5	2.5	3.8	3.9	1.25	1.25	1.25	1.9	1.95
Aprendizaje tradicional*	15.00	15.00	15.00	15.00	15.00	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
Total estimado	221.4	221.6	221.6	232.6	258.6	140.0	151.5	151.3	152.7	179.8

Nota: * Estimaciones aproximadas.

Análisis

En líneas generales, el ejemplo demuestra que solo una parte pequeña de la oferta de EFTP total es provista por el sistema de EFTP formal, y que los programas no formales ofrecidos por ONG y proveedores privados representan la única fuente más importante de desarrollo de habilidades. Aproximadamente 120 000 plazas de formación, medidas por matriculación, fueron provistas por las diferentes categorías de EFTP formal en 2011 (incluidos estudiantes de los denominados programas paralelos, es decir, aquellos que no son admitidos oficialmente por el gobierno, pero sí directamente por instituciones que se hacen cargo del pago). La misma cantidad se registró para ONG, proveedores privados y otros proveedores no formales. Ligeramente menos del 10 % puede atribuirse a la formación informal. Sin embargo, debe considerarse que los datos de la formación informal son deficientes y las cifras indicadas muy probablemente subestiman en forma considerable las capacidades reales de este segmento de la formación. Debido a que los programas de formación duran tres años, la admisión anual en ciertas capacidades de formación es relativamente menor que para los esquemas de formación no formal e informal. De 180 000 estudiantes que comenzaron su formación en 2011, menos de 60 000 fueron admitidos en programas formales; mientras que la mayoría fueron cubiertos por segmentos de formación no formal e informal.

Salvo que el ministerio o la autoridad a cargo de controlar el desarrollo de habilidades mantenga un sistema de información para la gestión (MIS) y un sistema de control avanzados, los datos para cada sistema de proveedores deben evaluarse o estimarse por

separado. A continuación se detallan los posibles problemas con las fuentes y la recolección de datos.

Hasta ahora, por lo general, el sistema de EFTP formal, financiado y/o controlado públicamente, representaba el enfoque principal del análisis de la EFTP. Esto se debe al hecho de que, para el sistema formal, con más frecuencia hay disponibles datos razonablemente desglosados durante un período significativo. Por ende, los problemas en torno de la recolección y el análisis de datos de acceso en el sistema de EFTP formal serán el objeto de una elaboración más detallada. Sin embargo, seguir desarrollando un análisis del sistema de información para los otros modos de provisión de EFTP es una buena práctica.

2.1.1 EVALUACIÓN DEL ACCESO EN EL SISTEMA DE EFTP FORMAL (PÚBLICA)

Recolección de datos

Deberían obtenerse datos sobre la matriculación y la admisión anual para un período razonable, si es posible, en sintonía con series temporales del análisis del sector de la educación general (usualmente, 5 años). Los datos deberían desglosarse por:

- Género;
- Nivel de formación; y
- Programa (oficio u ocupación), lo que es importante para evaluar cuestiones relativas al género, la calidad y la relevancia, por ejemplo.

EJEMPLO 10.3

(Matriculación por área de estudio): Matriculación en diferentes instituciones técnicas por área de estudio, Tanzania, 2006/7 y 2009/10

Fuente: UNESCO/BREDA 2011, CSR de Tanzania.

La Tabla 10.4 presenta las cifras de matriculación por área de estudio (representadas por Juntas de Asignaturas) para dos años académicos en institutos técnicos a cargo del Consejo Nacional de Educación Técnica (NACTE), la autoridad reguladora de la educación técnica superior en Tanzania.

TABLA 10.4 - Matriculación en instituciones técnicas, por área de estudio, Tanzania, 2006/07 y 2009/10

Asignatura	Matriculación		Distribución de estudiantes, 2009/10			
	2006/07	2009/10	% por Junta de Asignaturas	% de estudiantes mujeres	% en instituciones públicas	% en cursos de grado
Agricultura, recursos naturales y medio ambiente	2 413	4 031	8.1 %	30.3 %	89 %	0.0 %
Negocios y gestión	15 792	23 879	48.2 %	43.5 %	98 %	22.8 %
Ingeniería y otras ciencias	4 990	9 711	19.6 %	15.9 %	73 %	30.5 %
Salud y ciencias afines	7 633	4 700	9.5 %	63.7 %	55 %	0.0 %
Planificación y bienestar	5 758	7 270	14.7 %	56.3 %	85 %	34.1 %
Total	**36 586**	**49 591**	**100.0 %**	**40.8 %**	**84 %**	**21.9 %**

Fuente: NACTE.
Nota: Las cifras se refieren a años académicos (septiembre a junio).

Análisis

El ejemplo demuestra que en el año académico 2009/2010, los programas de negocios y gestión absorbieron a la mayoría de los estudiantes (48 %), seguidos por ingeniería (20 %) y planificación y bienestar (15 %). Todas las áreas de estudio han crecido en comparación con los tres años anteriores, excepto salud y ciencias afines, cuya cantidad de estudiantes disminuyó un 38 % entre 2007 y 2010.

TABLA 10.5 - Panorama general de fuentes para establecer el acceso a la EFTP formal

Fuente	Comentarios
SIGE	Los datos del Sistema de Información para la Gestión Educativa (SIGE) generalmente son los más completos, pero su fiabilidad y exhaustividad con frecuencia se ven limitadas, lo que refleja la situación deficiente de la EFTP en muchos países. Es importante verificar si los datos del SIGE solo incluyen instituciones de EFTP públicas o EFTP formal financiada públicamente, o el espectro posible total de la formación formal, que también puede ser provista o financiada en forma privada. Por ejemplo, si la provisión de EFTP formal se financia o subsidia públicamente, los datos con frecuencia no captan los programas de formación paralelos, que no son financiados por el gobierno, pero no obstante se consideran formales, ya que respetan los planes de estudios formales. La experiencia demuestra que, en países con SIGE deficientes y una cultura de recolección de datos a menudo insuficiente, los datos del SIGE son incompletos con frecuencia. Es importante corroborar los datos registrados con otras fuentes (véase a continuación). En algunos casos, donde la EFTP formal no cuenta con el apoyo de los ministerios de educación, sino de una autoridad de EFTP, ministerio de trabajo u otros proveedores, es posible que el SIGE no capte los datos en absoluto. También debe considerarse que puede existir más de un sistema de proveedores formales, y es posible que no todos sean regulados por el mismo ministerio o autoridad. Por ejemplo, la educación técnica a largo plazo basada en la escuela puede estar a cargo del ministerio de educación (y como tal, muy probablemente esté incluida en el SIGE), pero el aprendizaje formal puede ser regulado en forma separada, por ejemplo, por el ministerio de trabajo. El SIGE rara vez incluye datos desglosados por programas ocupacionales.
Autoridad reguladora	Los conjuntos de datos paralelos, con frecuencia recogidos mediante diferentes metodologías, generalmente están disponibles en forma directa a través de las autoridades reguladoras, es decir, autoridades de EFTP o los ministerios a cargo. Estos con frecuencia se basan en los registros de las escuelas y las estadísticas de admisión, si es que tal ingreso en los programas formales se realiza en forma centralizada.
Registro de escuelas	La oficina responsable del registro de las escuelas privadas (a menudo otra unidad dentro de los ministerios de educación) puede avalar los datos, en particular de escuelas privadas, lo que es importante si no son registradas por las autoridades públicas. Sin embargo, en casos poco comunes, estos registros contendrán información confiable sobre la matriculación y sobre las capacidades. No obstante, pueden permitir corroborar la integridad de los datos suministrados por el SIGE y las autoridades reguladoras.
Instituciones de formación	En todo caso, es recomendable corroborar los datos centrales directamente en las instituciones de formación, mediante el uso de una muestra limitada de instituciones. En el caso de que los datos centrales sean muy vagos e incompletos, puede ser útil una encuesta de las instituciones de formación, como se sugiere en la Sección 1. Sin embargo, sería más necesario realizar una encuesta para cubrir la población total de instituciones de formación formal, ya que comúnmente cada una de ellas tiene un rango muy específico de programas y un tamaño relacionado, lo que hace que las extrapolaciones basadas en encuestas por muestreo no sean confiables.

Nota: Para obtener más información, véase UNESCO/BREDA, 2009.

Con el fin de establecer el nivel de formación, se puede usar la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) para mejorar la compatibilidad de los datos internacionales.[74] La UNESCO clasifica la EFTP formal en cuatro niveles:

- matriculación en formación profesional en el nivel inferior de educación secundaria (CINE 2)
- matriculación en formación profesional en el nivel superior de educación secundaria (CINE 3)
- matriculación en formación profesional en el nivel de educación postsecundaria no terciaria (CINE 4)
- matriculación en el nivel terciario (CINE 5B)

La base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) contiene información sobre la matriculación en la EFTP, según el nivel de la CINE para un grupo grande de países, lo que puede servir como referencia. Sin embargo, los datos se basan en estadísticas nacionales y están sujetos a posibles incoherencias y falta de datos. No reemplazan la necesidad de una evaluación profunda de las cifras de matriculación y admisión mediante el uso de fuentes de datos de los países. Otra limitación de la base de datos del IEU es que solo registra los programas de formación que pueden clasificarse según la CINE, es decir, solo aquellos que tienen requerimientos específicos de antecedentes educativos. Por lo general, las siguientes fuentes de los países están disponibles en la mayoría de ellos, con el fin de establecer bases de datos sobre el acceso para la EFTP formal.

Indicadores de acceso

La demanda del mercado laboral varía de país en país. Por ende, es difícil determinar un nivel óptimo, generalmente aplicable, de participación en la EFTP. Las tasas de matrículas según los diversos indicadores varían en gran medida entre países y regiones.

• Indicadores sugeridos por la UNESCO - Acceso a la EFTP

La **tasa de transición en la EFTP** es el número de nuevos ingresados en el primer año de un ciclo del sistema de EFTP en un año determinado, expresado como un porcentaje del número de estudiantes matriculados en el año final del ciclo precedente en el año anterior:

$$\frac{\textit{Nuevos ingresados en el primer año de un ciclo dado de EFTP en el año N x 100}}{\textit{Número de estudiantes en el año final del ciclo de EFTP anterior en el año N-1}}$$

La **proporción de EFTP en la educación secundaria** es el número de estudiantes de EFTP en los niveles CINE 2 y 3, expresado como un porcentaje del número total de estudiantes en el mismo nivel:

$$\frac{\textit{Número de estudiantes en la EFTP en el nivel de secundaria x 100}}{\textit{Número total de estudiantes en el nivel de educación secundaria}}$$

El **cociente de matriculación privada** es la proporción de estudiantes de EFTP formados en el sector privado en un año escolar determinado:

$$\frac{\textit{Número de estudiantes en instituciones privadas de EFTP para el año N x 100}}{\textit{Número total de estudiantes en programas de EFTP para el año N}}$$

La **tasa de crecimiento anual de estudiantes de EFTP**:

$$\frac{\textit{(Número de estudiantes en la EFTP para año N – Número de estudiantes en la EFTP para año N-1) x 100}}{\textit{Número de estudiantes en la EFTP en el año N-1}}$$

Fuente: Oficina Regional de Educación para África de la UNESCO, 2009. Contribución regional a los sistemas de información estadística Desarrollo de la educación y formación técnica y profesional. Diagnóstico para identificar estrategias de mejoras de la calidad. Dakar.

A modo de referencia, se pueden usar diferentes indicadores. Aquí se presenta una lista de indicadores sugeridos por la UNESCO para el análisis del acceso. Los posibles indicadores, que se seleccionarán según los datos disponibles, incluyen:

1) **EFTP como una parte de la educación secundaria**, que muestra la matriculación en EFTP en un nivel de educación determinado, expresado como un porcentaje de la cantidad total de estudiantes inscritos en todos los programas (EFTP y educación general) en ese nivel. Este indicador subraya la relación entre el desarrollo de la educación secundaria general y el desarrollo de la EFTP. El indicador puede calcularse para cada nivel, según la estructura de organización específica de los programas de EFTP;

2) La **tasa de crecimiento anual de estudiantes de EFTP** mide el desarrollo de la matriculación en la EFTP o del acceso a la EFTP en determinados niveles a través de los años;

3) El **cociente de matriculación privada**, que muestra la proporción de estudiantes de EFTP formados en el sector privado. Este indicador ayuda a analizar la importancia relativa de la oferta de formación pública y privada y los posibles cambios a través de los años. El indicador puede calcularse para todos los estudiantes de EFTP o por nivel, según la disponibilidad de datos;

4) La **cantidad de estudiantes de EFTP por cada 100 000 habitantes**, según lo ilustrado por el Ejemplo 10.4 a continuación. El Banco Mundial ha compilado una base de datos considerable para este indicador. La ventaja de este indicador es que utiliza los datos de matriculación en la EFTP en todos los niveles y, por consiguiente, es más fácil de administrar en casos en que las clasificaciones de la CINE no sean sencillas ni definidas;

5) La **tasa de transición**, que analiza el flujo de estudiantes a través de la EFTP y mide la movilidad efectiva entre los diferentes ciclos del sistema educativo.

La matriculación en la EFTP varía de país en país. Medidos como una parte porcentual de la matriculación total en la educación secundaria, por ejemplo, los datos del IEU de 2006 muestran que las partes promedio en países de África Subsahariana fueron inferiores a otros lugares del mundo, si bien es cierto que han crecido significativamente entre 1999 y 2007. Las tasas son generalmente superiores en países francófonos, y la más alta se encuentran en Rwanda (36 %).[75]

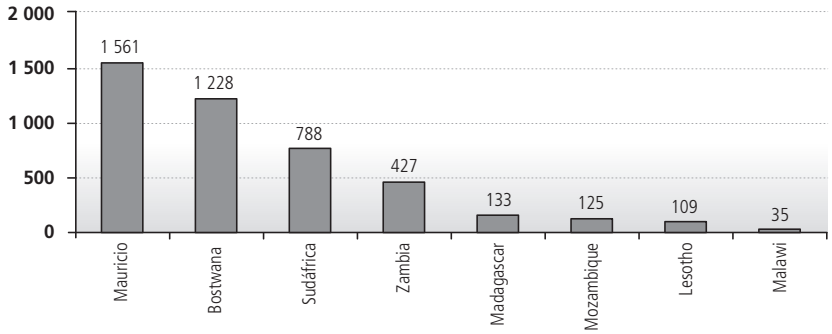
EJEMPLO **10.4**

(Comparación de matriculación en EFTP entre países): Estudiantes de EFTP por cada 100 000 habitantes en Malawi, 2008, en comparación con otros países de la SADC, 2008

Fuente: Adaptado del CSR de Malawi, 2010.

La Figura 10.2 presenta cifras comparativas de la matriculación en la EFTP formal como una parte de la población total en países africanos seleccionados. Los datos se tomaron de una base de datos compilada por el Banco Mundial mediante análisis del sector educativo y otros estudios pertinentes. Debería tenerse en cuenta que el análisis de tal comparación es problemático, principalmente debido a que no puede garantizarse que las cifras de cada país representen la oferta de formación total, que incluye la EFTP formal, no formal e informal. Los datos deficientes, que son frecuentes en la EFTP no formal/informal, tienen como resultado valores generales más bajos.

FIGURA 10.2 - Estudiantes de EFTP por cada 100 000 habitantes en Malawi y países seleccionados de la SADC, 2008



Análisis

Las cifras de matriculación registradas para Malawi muestran que solo 35 por cada 100 000 habitantes están inscritos en programas de EFTP, lo que representa el valor más bajo de todos los países para los cuales se registraron datos comparativos. Según las cifras disponibles, la oferta relativa de EFTP en Mauricio es 45 veces mayor a la de Malawi. Es evidente que aquellos países que muestran una situación de oferta relativamente buena, tales como Mauricio, Botswana y Sudáfrica, pertenecen en su totalidad a grupos que tienen mayores ingresos.

Comprensión de los problemas de acceso

Las tasas de matriculación en la EFTP, que reflejan el creciente interés en el desarrollo de habilidades en la mayoría de los países, con frecuencia estarán por debajo de las metas de los países, lo que tendrá como resultado políticas de expansión. En este contexto resulta útil llevar a cabo un análisis de las causas de las bajas tasas de matriculación. Con frecuencia, tal análisis demostrará que las aspiraciones de la población-meta y las estructuras de gestión de la EFTP son tanto un problema como una escasez de oferta en cuanto a oportunidades de EFTP.

Los motivos más comunes de las bajas tasas de matriculación en la EFTP generalmente son:

1. Ofertas de formación insuficientes en cuanto a establecimientos físicos y gama de ofertas de formación por ocupación o nivel. Con frecuencia, la oferta de formación difiere considerablemente entre áreas rurales y urbanas o entre regiones.

2. En la mayoría de los países, un análisis detallado de las estructuras de la oferta y de la matriculación revelará una subutilización de las capacidades. Lo que puede evaluarse mejor mediante visitas directas a instituciones de formación es que, a menudo, los programas de formación no están totalmente ocupados, y que los establecimientos de formación están extremadamente desaprovechados. Esto puede deberse a lo siguiente:

   - Falta de interés del grupo-meta, relacionada con una gama desactualizada de programas ofrecidos en una organización de formación impulsada por la oferta, hasta planes de estudios que no son pertinentes para las necesidades del mercado laboral, y/o costos de participación altos.

   - Gestión insuficiente de capacidades de formación, por lo cual los programas de formación se ofrecen constantemente sin una demanda efectiva o tienen recursos insuficientes en cuanto a docentes/instructores, material de aprendizaje y equipamiento. También es común en las instituciones de EFTP formal, que los programas se ofrezcan estrictamente de conformidad con los calendarios académicos, lo que impide estructuras flexibles que puedan incrementar la matriculación en un nivel de recursos determinado, a través de doble turnos, programas de fin de semana y vacaciones, etc.

La tabla siguiente ofrece una lista de posibles preguntas y fuentes de información para identificar posibles causas de acceso bajo:

TABLA 10.6 - Preguntas clave y fuentes de información para cuestiones de acceso

Problema de acceso	Preguntas clave para identificar problemas de acceso	Datos necesarios	Fuentes de datos
Oferta de formación insuficiente	¿Las capacidades nacionales de EFTP son suficientes para abastecer la demanda potencial? (demanda medida en metas nacionales de matriculación u otros indicadores).	- Capacidades actuales de formación - Metas nacionales de matriculación para EFTP. Calcule el porcentaje de las capacidades actuales en relación con las metas de matriculación.	SIGE; estadísticas nacionales de matriculación; planes de desarrollo del sector educativo o EFTP (véase arriba).
	¿Las instituciones de EFTP están distribuidas en forma homogénea en el país en relación con la distribución de la población?	- Mapeo de instituciones de EFTP; - Ubicación de capacidades de EFTP por región o distrito; - Distribución de la población por región o distrito, o distribución de desertores escolares Calcule el porcentaje de capacidad de EFTP en relación con la población para cada región o distrito.	SIGE; información por autoridad de EFTP o ministerio responsable; estadísticas de la población o de desertores escolares del SIGE.
	Si las instituciones de EFTP están concentradas (generalmente en países pequeños), ¿hay suficientes facilidades de hospedaje disponibles para abastecer a los estudiantes del exterior?	- Política sobre hospedaje - Disponibilidad actual de facilidades de hospedaje.	SIGE; autoridad o ministerio regulador de EFTP; visitas individuales a escuelas; encuesta a instituciones de EFTP.

Subutilización de capacidades	¿La matriculación actual se adecua a las capacidades de matriculación?	- Capacidad de matriculación gen. calculada - Matriculación real - Calcule la matriculación actual como un porcentaje de capacidades.	Autoridad o ministerio regulador de EFTP; SIGE, estadísticas nacionales de matriculación.
	¿Hay diferencias notables entre la utilización de las capacidades entre los programas, tipos o niveles de instituciones de EFTP?	- Datos como los precedentes, desglosados por programas (áreas de habilidades), nivel de formación y región rural o urbana - Cálculo como el precedente, desglosado por los criterios enumerados.	Datos como los precedentes; encuesta a instituciones de EFTP; entrevistas con instituciones de formación seleccionadas.
Problemas de gestión	¿Coinciden los programas ofrecidos en instituciones de EFTP existentes a las demandas de los estudiantes y del mercado laboral?	- Datos sobre la eficiencia externa (véase Sección 5) - Gama de programas ofrecidos - Encuestas sobre percepción - Estudios de políticas de EFTP.	Véase Sección 5; SIGE; autoridad o ministerio regulador de EFTP; estudios de seguimiento; otros estudios sobre EFTP
	¿Hay insumos adecuados (instructores o docentes, material de formación, talleres, equipamiento) disponibles para ofrecer todos los programas de acuerdo con los planes de estudio?	- Datos sobre facilidades y recursos de instituciones de EFTP.	SIGE; encuesta a instituciones de EFTP; visitas a centros y entrevistas con instituciones de EFTP
	¿Podrían las instituciones de EFTP aumentar su admisión mediante el mejor uso de recursos, es decir, con turnos dobles, una organización de la formación más flexible, turnos vespertinos de formación, fines de semana o durante las vacaciones? De no ser así, ¿qué lo impide?	- Información cualitativa sobre la gestión.	Encuesta a instituciones de EFTP; entrevistas con instituciones de EFTP.
	¿Las instituciones de EFTP están autorizadas a modificar la gama de cursos ofrecidos para satisfacer la demanda?	- Reglamentos y directrices sobre gestión de EFTP.	- Legislación pertinente (Ley de EFTP, Ley de Educación, reglamentos de gestión); entrevistas con responsables de EFTP en las escuelas y autoridad o ministerio regulador de EFTP.
Interés insuficiente de los estudiantes en la EFTP	¿Cuál es la reputación de la EFTP en general y entre los desertores escolares en particular?	- Percepción y reputación de la EFTP.	- Encuestas sobre percepción; estudios del sector de EFTP y documentos de políticas; entrevistas con partes interesadas, instructores, padres y estudiantes.
	¿Hay algún otro factor conocido que impida que los estudiantes ingresen a los programas de EFTP?		- Entrevistas con partes interesadas, estudiantes, padres y docentes, estudios especiales.
Demanda efectiva insuficiente para la EFTP	¿Los gastos escolares elevados (colegiatura y hospedaje) impiden que los desertores escolares se inscriban en la EFTP?	- Información sobre gatos escolares actuales, en relación con aquellos que se abonan en la educación general; - Percepción del efecto de los niveles de gastos escolares.	Organismos de acreditación; estudios de financiación de EFTP; encuesta a instituciones de EFTP; entrevistas con partes interesadas.
	¿Hay becas disponibles para estudiantes pobres interesados, para cubrir los costos de formación y, posiblemente, costos de oportunidad?	- Información sobre becas y normas de accesibilidad - Datos sobre becas actuales - Datos sobre los costos de formación actuales soportados por los estudiantes	Autoridad o ministerio regulador de EFTP; Estudios sobre financiación y costos de EFTP; encuesta a instituciones de EFTP.

2.1.2 EVALUACIÓN DEL ACCESO A LA EFTP NO FORMAL E INFORMAL

Como se destacó antes, puede ser difícil cuantificar la matriculación y el ingreso en sistemas de proveedores de EFTP distintos del formal, en una medida tal que resulte lo suficientemente confiable y exhaustivo para integrarlo al análisis cuantitativo. En algunos casos, las encuestas de hogares o de la fuerza laboral brindarán indicaciones acerca del acceso de tal fuerza laboral al desarrollo de habilidades, a un nivel agregado.

En todo caso, un análisis del sector educativo debería intentar captar toda la información disponible para demostrar la medida en que las trayectorias alternativas en la EFTP complementan la oferta formal. La tabla siguiente ofrece algunas indicaciones sobre posibles fuentes de datos para las categorías, de formación no formal/informal, más importantes que se encuentran en muchos países.

TABLA 10.7 - Posibles fuentes para identificar el acceso a diferentes sistemas de proveedores (no formales)

Sistemas de proveedores	Posibles fuentes
Programas no formales de desarrollo de habilidades provistos por gobiernos, ministerios e instituciones	Los datos se registran rara vez a un nivel agregado. Los estudios previos del sector pueden haber captado la oferta pertinente. Generalmente los datos se pueden obtener mejor en forma directa en los ministerios y autoridades pertinentes. Normalmente, estos incluyen ministerios de trabajo, agricultura, comercio e industria, salud, turismo y transporte, autoridades de inversión y similares, así como servicios públicos y otras empresas tales como compañías de telecomunicaciones, agua y electricidad, aerolíneas, etc. Las asignaciones presupuestarias para la formación según los sectores pertinentes pueden ofrecer un punto de inicio para identificar las organizaciones pertinentes.
Programas de desarrollo de habilidades no formales provistos por ONG y el mercado de formación privada	Registro de proveedores de formación acreditados con autoridades reguladoras (generalmente ministerios de educación o trabajo o autoridades de EFTP); directorios de proveedores de EFTP; datos compilados por asociaciones de proveedores privados de formación; estudios sobre formación no formal. Las fuentes indirectas también incluyen datos de matriculación de pruebas profesionales o datos de sistemas de evaluación y certificación similares accesibles para quienes completan la formación no formal.
Formación basada en empresas (dentro de la compañía)	Estudios sobre formación dentro de las empresas; Evaluaciones de Climas de Inversión; documentos de cámaras de comercio y organizaciones de empleadores.
Aprendizaje tradicional	Estudios realizados en el marco de iniciativas de desarrollo del sector informal y empresas micro y pequeñas y apoyo al aprendizaje tradicional, entrevistas con operadores del sector informal y asociaciones empresariales.

Fuente: Autor.

2.2 EQUIDAD

Una inquietud importante sobre la equidad dentro del análisis del sector educativo se refiere al acceso según el género. Sin embargo, también pueden surgir problemas de equidad con respecto al acceso de los estudiantes más pobres que viven en áreas marginadas (como regiones menos desarrolladas, áreas rurales o afectadas por conflictos), personas con discapacidades y minorías religiosas o étnicas. Por ende, el enfoque dependerá del contexto específico de cada país. La sección siguiente presenta preguntas analíticas y metodologías con respecto a la equidad de género y, posteriormente, trata sucintamente otros problemas de equidad, en particular, en relación con la condición social.

Con frecuencia, las categorías de EFTP no formal e informal provistas por organizaciones no públicas están específicamente dirigidas a grupos marginados. En consecuencia, un análisis sobre la equidad siempre debería tener en cuenta el espectro completo de la EFTP.

2.2.1 EQUIDAD DE GÉNERO

Indicadores y fuentes

La equidad de género por lo general, se mide por la **tasa de participación femenina (TPF)**, que expresa el porcentaje de estudiantes mujeres en la población estudiantil total.

Se deberá usar esta fórmula:

• Definiciones clave

Tasa de participación femenina (TPF):

$$\frac{\textit{Número de mujeres inscritas en la EFTP (o el segmento específico de EFTP en consideración) x 100}}{\textit{Número total de estudiantes inscritos en la EFTP (o el mismo segmento específico)}}$$

Todas las estadísticas de matriculación y admisión, generalmente, están desglosadas por género, lo que ofrece la fuente principal para un análisis por género. En la EFTP, las TPF varían considerablemente por oficio u ocupación. En la medida que lo permiten los datos, el análisis por género siempre debería incluir esta dimensión también. Por lo general, las TPF también varían considerablemente entre los diversos niveles de EFTP; a menudo, sobre la base del hecho de que las ocupaciones típicamente masculinas o femeninas ocurren con mayor o menor frecuencia en diferentes niveles. Un nivel más bajo de EFTP, con frecuencia, está dominado por oficios técnicos tradicionales, mientras que las ocupaciones administrativas modernas, comúnmente más atractivas para las mujeres, a menudo dominan la oferta de EFTP en el nivel postsecundario, como lo demuestra el ejemplo 10.5.

EJEMPLO **10.5** **(Tasas de participación femenina en diferentes categorías de EFTP): Matriculación por género y tipo de instituciones públicas, Uganda, 2009**

Fuente: Adaptado de Johanson y Okema, 2011.

La tabla registra la matriculación en diferentes categorías de EFTP formal en Uganda, por género, y calcula la tasa de participación femenina. Se puede elaborar una tabla similar para las principales áreas ocupacionales (tales como cursos de construcción, agricultura, ingeniería, manufactura, textil, servicios administrativos, artesanías, etc.).

TABLA 10.8 - Matriculación por género y tipo de instituciones públicas, Uganda, 2009

	Matriculación			% Mujer
	Hombre	Mujer	Total	
Total del nivel inferior	*8 511*	*2 314*	*10 825*	*21*
Escuelas técnicas	4 943	1 364	6 307	22
Escuelas agrarias	889	274	1 163	24
Politécnicos comunitarios	2 679	676	3 355	20
Total del nivel medio	*9 313*	*1 464*	*10 777*	*14*
Institutos técnicos	7 564	1 299	8 863	15
Institutos de formación profesional	1 749	165	1 914	9
Total del nivel terciario	*8 404*	*4 878*	*12 832*	*38*
Escuelas técnicas	1 844	116	1 960	6
Escuelas de comercio	2 054	1 745	3 799	46
Instituciones de salud	1 842	828	2 670	31
Agrícolas y afines	1 268	844	1 662	24
Escuelas cooperativas	672	723	1 395	52
Institutos de gestión	724	622	1 346	46
Total	26 228	8 656	34 434	25

Análisis

Las cifras muestran una tasa de participación femenina relativamente desigual entre los tres niveles distintos de EFTP y entre los diversos tipos de escuelas. Con un 14 % de promedio, la TPF es particularmente baja en el nivel medio (nivel de educación secundaria superior). Éste es un resultado preponderante de los campos de formación tradicionalmente dominados por los hombres en institutos técnicos y centros de formación profesional. También tenga en cuenta la diferencia enorme en las TPF entre escuelas técnicas y de comercio en el nivel terciario. Esto puede explicarse por el hecho de que las escuelas de comercio ofrecen más que cualquier otro tipo de institución de EFTP, cursos que son atractivos para las estudiantes de sexo femenino (secretariado, contabilidad, gestión, etc.).

Debido a que la equidad de género ha figurado predominantemente en las políticas educativas en el pasado, las series temporales para las TPF son útiles para analizar si las tasas de participación realmente han aumentado durante los años analizados. Esto debería hacerse preferentemente por área ocupacional, si los datos lo permiten, a los efectos de establecer si las TPF en aumento son el resultado de una diversificación de la gama de programas ofrecidos o de un aumento de la matriculación femenina en oficios tradicionalmente masculinos. La Tabla 10.9 sugiere cómo puede elaborarse dicha tabla.

TABLA 10.9 - Ejemplo de una tabla para comparar las TPF en el tiempo, por campo ocupacional

	TPF en 2005 en %	TPF en 2008 en %	TPF en 2011 en %
Total de todos los campos ocupacionales			
Ocupaciones en la construcción			
Sectores de la ingeniería			
Manufactura			
Servicios administrativos o de gestión			
Agricultura			
…			

Si las estadísticas del SIGE o los datos de las autoridades reguladoras de EFTP no están desglosados por ocupación, aquellos de las juntas de examinadores sobre la participación en las evaluaciones pueden utilizarse como aproximaciones.

Si bien la participación de estudiantes mujeres en la EFTP puede estar aumentando en muchos países, los obstáculos estructurales aún pueden impedirles ser tan exitosas como sus pares del sexo opuesto. Una comparación desglosada por género de las tasas de aprobación de exámenes puede servir como punto de inicio para identificar posibles obstáculos específicos para el desempeño según el género. Por ejemplo, el CSR de Malawi de 2010 reveló que las tasas de aprobación de las mujeres han estado constantemente entre el 10 y el 20 % por debajo de aquellas de los estudiantes varones, lo que indica problemas de desempeño especiales entre las estudiantes mujeres. Se puede realizar un análisis similar con respecto a las tasas de deserción, si los datos lo permiten.

Comprensión de los problemas de género en la EFTP

Las dimensiones de género en la EFTP se ven influidas por ciertos factores específicos. En consecuencia, un análisis de los factores del crecimiento de los índices de paridad es un aporte importante para el desarrollo de políticas a favor de la equidad de género, en la EFTP. Se incluyen estos factores:

1) Posiblemente, el determinante más importante de la participación femenina es la **gama de áreas de oficios/ocupaciones, para las cuales se ofrece la EFTP.** En líneas generales, perdura la segregación tradicional por géneros en las ocupaciones, si bien algunos países han progresado al aumentar la cantidad de mujeres en oficios tradicionalmente masculinos (metalúrgicas, soldadoras, electricistas). Un análisis de lo que impulsa una TPF en aumento (más mujeres en oficios tradicionalmente masculinos o más sectores que son tradicionalmente femeninos) es un aporte importante para el desarrollo de políticas de acción afirmativa efectivas con respecto al género en la EFTP.

2) Otro factor puede ser la **proporción de docentes/instructoras mujeres de EFTP**, y el análisis también puede considerar incluir un examen de las correlaciones entre el desarrollo de la participación femenina y la proporción de docentes o instructoras mujeres en el sistema.

3) Motivos de las tasas bajas de desempeño y altas de deserción entre las mujeres, pese a las TPF en aumento, a menudo, residen en un **entorno de aprendizaje hostil para las mujeres**. Estructuralmente, son iguales que en la educación general e incluyen la escasa disponibilidad de docentes mujeres (que funcionan como modelos de conducta), la disponibilidad insuficiente de dormitorios y sanitarios para mujeres, así como la práctica discriminatoria y el acoso sexual.

4) La deserción, al igual que en la educación general, con frecuencia es causada por **embarazos**.

En la mayoría de los casos, tales factores solo pueden identificarse a través de medios cualitativos (es decir, entrevistas con directores y docentes, funcionarios de cuestiones de género, estudiantes mujeres).

2.2.2 OTROS PROBLEMAS DE EQUIDAD

La equidad en la EFTP también significa que todos los estudiantes (y, para el caso, otros posibles grupos-meta) tienen oportunidades de asistir a la formación si así lo desean, independientemente de su categoría social y dónde viven o de dónde provienen. Los párrafos siguientes tratan sucintamente algunos aspectos de la equidad relacionados con la categoría social y las ubicaciones.

Equidad por categoría social

Un análisis del sector educativo debería intentar evaluar en qué medida los pobres tienen acceso a programas de EFTP y qué determinantes afectan sus probabilidades para asistir.

Las estadísticas nacionales, tales como encuestas de hogares, por lo general, ofrecen datos suficientes para analizar las **oportunidades para acceder a la educación y a la formación en diferentes niveles de la educación según el origen social** de sus hogares, medido en quintiles de ingresos. En el Capítulo 6 se ha descrito este análisis para todo el sector educativo. Es posible que no se pueda realizar un análisis más detallado que permita un estudio más desglosado según el nivel de EFTP y los sistemas de proveedores de EFTP, ya que, a menudo, los datos de las encuestas de hogares no distinguen entre diferentes categorías de EFTP. También resulta interesante realizar un **análisis de incidencia sobre los beneficiarios**, que estima el impacto de la distribución del gasto público en la EFTP para diferentes grupos de ingresos. Nuevamente, se hace referencia al capítulo 6, que incluye una discusión y una guía metodológica para tal análisis.

TABLA 10.10 - Resumen de preguntas clave para evaluar cuestiones relacionadas con el acceso de los pobres a la EFTP

Problema	Preguntas clave
Costos de formación elevados	¿Los costos de formación son prohibitivos y crean un obstáculo para el acceso para los pobres?
	¿Los gastos escolares (gastos totales que incluyen clases, alojamiento y otros costos) de la EFTP son superiores a los de la categoría comparable de la educación general?
Efecto de las becas	¿Hay disponibles becas u otros esquemas de apoyo financiero (esquemas de préstamos) para los estudiantes de EFTP con el fin de mitigar los problemas de acceso por costos de formación elevados?
	¿Las becas se conceden puramente por el mérito o las reglas de otorgamiento incluyen alguna discriminación positiva (cupos, etc.) a favor de los pobres?
	¿Qué tan efectivos son los esquemas de discriminación positiva?
¿Acceso bajo a la educación?	¿Se discrimina a los pobres en la EFTP porque es más probable que provengan de áreas rurales o de regiones menos desarrolladas?
	¿Se discrimina a los pobres en la EFTP porque es menos probable que cumplan con los requerimientos para ingresar a la educación para los programas de EFTP?

Algunos factores que explican los resultados relacionados con el acceso a la EFTP según la categoría social incluyen:

1) Los costos de formación elevados pueden crear un obstáculo para el acceso de estudiantes de hogares pobres. La provisión de EFTP es más costosa que la educación primaria y general (véase el Capítulo 3), y esto puede traducirse en gastos escolares que son superiores a aquellos del sistema educativo general. Además, las instituciones de EFTP, a menudo, están alejadas de donde viven las personas, lo que agrega costos extra de alojamiento (hospedaje) y comidas adicionales. Además, se deben pagar costos de pruebas profesionales y de otros exámenes y, con frecuencia, son más costosos que en la educación general.

2) En muchos países, hay disponibles becas financiadas por el Estado (o estipendios) para una cantidad selecta de estudiantes que asisten a la EFTP formal. Las becas

funcionan para aliviar la carga financiera de los pobres. Sin embargo, a menudo las becas otorgadas no se basan en sus necesidades sociales, sino en el mérito, es decir, los mejores estudiantes obtienen el estipendio. Se supone que a los estudiantes en mejores circunstancias económicas les va mejor en la escuela (véase también el análisis del Capítulo 6). En este caso, las becas no funcionan para contrarrestar la discriminación por motivos sociales, sino para reafirmarla. También es el caso si las becas o los préstamos se otorgan principalmente a estudiantes de categorías educativas superiores (véase el Ejemplo 10.6).

3) De la misma forma, los requerimientos mínimos de logros educativos para el ingreso a la EFTP (según el nivel de EFTP, ya sea en certificación de escuela primaria, secundaria inferior o secundaria superior) tienden a discriminar a los pobres, debido a que los estudiantes de hogares pobres, a menudo, tienen menos probabilidades que aquellos de hogares más acomodados, para alcanzar un nivel educativo superior.

EJEMPLO **10.6** **(Acceso a préstamos para estudiantes): Préstamos para estudiantes, por nivel y tipo de institución, Tanzania, 2008/09**

Fuente: Adaptado del CSR de Tanzania, 2011.

La tabla tomada del CSR de Tanzania de 2011 indica los gastos sociales en el sistema de educación superior y educación técnica postsecundaria que se entregan como préstamos para estudiantes. Hay tres factores principales que determinan la selección de este tipo de gastos sociales: (1) la proporción de estudiantes que se benefician de los préstamos; (2) el monto promedio del préstamo para estudiantes; y (3) la proporción de tal monto que se transfiere directamente a los estudiantes para sus gastos.

TABLA 10.11 - Gastos sociales, por nivel y tipo de institución, Tanzania, año fiscal 2008/09

	Educación superior	Técnica no superior	Total
Proporción de beneficiarios de préstamos para estudiantes (%)	***47.9%***	***1.3%***	***38.50%***
en instituciones gubernamentales	43.0%	0.6%	34.60%
en instituciones no gubernamentales	65.4%	3.9%	52.60%
Monto del préstamo (millones de chelines tanzanos)	***2.18***	***2.37***	***2.18***
Estudiantes en instituciones gubernamentales	1.96	2.25	1.96
Estudiantes en instituciones no gubernamentales	2.69	2.43	2.69
Becas en el extranjero	6.23	-	6.23
Proporción de préstamos transferidos directamente a los estudiantes	***70.0%***	***69.9%***	***70.00%***
Estudiantes en instituciones gubernamentales	74.2%	76.1%	74.20%
Estudiantes en instituciones no gubernamentales	62.7%	67.0%	62.80%
Recordatorio			
Número de beneficiarios de préstamos	56 798	398	57 196
En instituciones gubernamentales	39 858	133	39 991
En instituciones no gubernamentales	16 940	265	17 205
Becas en el extranjero	1 034	0	1 034

Análisis

Un total de 57 196 estudiantes se beneficiaron del esquema de préstamos para estudiantes, lo que representa un 38.5 % de todos los estudiantes en instituciones postsecundarias públicas y privadas. Aproximadamente el 70 % del valor del préstamo promedio se transfirió directamente a los estudiantes. El valor del préstamo se correspondió con el costo de vida en Tanzania. Sin embargo, la proporción de estudiantes de educación superior que se beneficiaron del esquema de préstamos (48 %) fue radicalmente superior a la de los estudiantes de EFT (1.3%). La proporción de la educación superior parece ser excesiva y claramente inequitativa, considerando el hecho de que menos del 10 % de familias de estudiantes de educación postsecundaria provienen de los quintiles más pobres.

A través del análisis descrito en otros capítulos de las directrices, se ofrecen datos relevantes para evaluar los problemas mencionados más arriba, en especial, el Capítulo 3, para datos sobre los costos de formación, la Sección 3 de este capítulo específicamente sobre los costos de formación en la EFTP y el Capítulo 6 para datos sobre los logros educativos y el éxito en la escuela según el origen social de los estudiantes. Hay disponible información sobre la manera en que las becas se conceden en el organismo de otorgamiento de la autoridad o ministerio regulador de EFTP.

Restricciones de acceso por ubicación y zona urbana/rural

A menudo, las instituciones de EFTP no están distribuidas equitativamente en los países. Algunas regiones pueden estar sub-atendidas y, con frecuencia, la oferta es menor en áreas rurales que en urbanas. Por lo general, esto es causado por la naturaleza de la EFTP, que debe concentrarse por motivos de eficiencia y se beneficia por estar cerca de la industria. Sin embargo, la distribución espacial de la oferta de EFTP, con frecuencia, es una inquietud política importante para los planes de expansión costosos de los gobiernos.

Los factores que influyen la oferta espacial y que deben considerarse cuando se analizan los problemas de equidad por ubicación y área rural o urbana incluyen:

1) La distribución espacial de la oferta de EFTP, generalmente, varía en forma considerable entre los niveles de EFTP. Las instituciones de formación básica que ofrecen un desarrollo inferior de habilidades pueden estar más extendidas llegar igualmente a las áreas rurales. En muchos países, las políticas de EFTP están destinadas a la expansión de la oferta, con el objetivo de establecer centros de EFTP descentralizados por todo el país. Estos programas, por lo general, se focalizan en el nivel de EFTP más bajo, tal como la formación posprimaria en centros de desarrollo de habilidades, politécnicos juveniles, etc. La situación es diferente en la EFTP de nivel superior, que exige centros más sofisticados y ofrece programas más especializados. Las instituciones son menos y están concentradas.

2) Las instituciones de EFTP tienden a estar ubicadas en áreas urbanas, simplemente porque la EFTP de buena calidad se beneficia por la proximidad a los mercados y la producción. Las instituciones de EFTP en zonas rurales encuentran más dificultades

para incluir empresarios en sus juntas directivas, para organizar oportunidades de relaciones industriales para sus estudiantes, para comercializar bienes y servicios producidos durante la formación a los fines de generar ingresos, para atraer a buenos docentes y para aumentar la calidad de los servicios de formación mediante la interacción con productores reales. Los planes políticos para ubicar instituciones de EFTP en áreas rurales, a los fines de aumentar el acceso para la población rural y para incrementar el atractivo de la vida rural, en consecuencia, deben considerar el arbitraje entre la accesibilidad y la relevancia.

Un análisis del sector educativo debería, como mínimo, intentar establecer la distribución de la oferta de EFTP en el país por nivel y, si fuera posible, campo ocupacional, con el fin de producir evidencias sobre la oferta espacial.

2.3 EFICIENCIA EXTERNA

Los programas de EFTP están específicamente diseñados para preparar a quienes completan la formación para el trabajo.[76] La eficiencia externa indica la importancia de los programas de EFTP con respecto a las habilidades y los requerimientos de competencias del mercado laboral. Por lo general, una descripción detallada del contexto del mercado laboral de la EFTP se incluirá en el capítulo de eficiencia externa del análisis del sector educativo. El Capítulo 5 de estas directrices presenta más información al respecto.

Un sistema de EFTP bien planificado debe basarse en un análisis apropiado del mercado laboral, y los programas deben ajustarse y modificarse constantemente a los fines de satisfacer las necesidades cambiantes de las habilidades y los requerimientos de competencias en el mundo del trabajo, es decir, a través de ajustes periódicos en los planes de estudios y en la selección de los programas ofrecidos. Los programas también siguen siendo pertinentes, si se imparten cerca del mundo del trabajo y en colaboración con expertos de la industria y representantes de las empresas.

Esta sección se centra en indicadores para medir la importancia de la provisión de formación, indicadores para evaluar la correspondencia entre las certificaciones y las competencias obtenidas por graduados de la EFTP, y requeridas por el mercado laboral, así como las estructuras analíticas y los servicios necesarios para salvaguardar la eficiencia externa.

En el pasado, con frecuencia, medir la eficiencia externa de la EFTP suponía desafíos considerables, debido al hecho de que los datos desglosados sobre los resultados del mercado laboral en relación con las carreras de EFTP eran deficientes o no estaban disponibles en absoluto. Con el creciente interés en la EFTP por parte de los gobiernos y de los socios para el desarrollo, esta situación está cambiando lentamente, por ejemplo, a través de la realización de estudios de seguimiento más completos. En el Anexo 5.5 se hace una breve presentación de los estudios de seguimiento.

2.3.1 RELEVANCIA DE LA PROVISIÓN DE FORMACIÓN

La manera en que los cursos de EFTP están estructurados y son provistos afecta su relevancia, es decir, la probabilidad de que los estudiantes obtengan aquellas habilidades y actitudes que necesita el mercado laboral, que produzca buenas probabilidades de contratación de los graduados, y la satisfacción del empleador con los resultados de la EFTP.
La experiencia internacional demuestra que la formación es más relevante cuantas más empresas se involucren en ella, y cuantos más planes de estudios integren el lugar de trabajo y la experiencia laboral. La participación de las empresas en la provisión de formación también puede organizarse mediante relaciones con las industrias, o más firmemente, a través de modos cooperativos de provisión de formación, de los cuales el aprendizaje formal representa la forma más avanzada. En su lugar, o además de compartir la responsabilidad de la provisión de formación, las instituciones de EFTP también pueden integrar en sus operaciones algunas medidas de exposición al lugar de trabajo (por ejemplo, visitas periódicas a empresas) o servicios de incubadoras. Dirigir empresas escolares, como parte de la organización de la formación o como una actividad extracurricular, puede ser otra forma de sensibilizar y preparar mejor a los estudiantes para sus destinos profesionales futuros.

Para capturar la relevancia de la formación en este sentido, la UNESCO sugiere (y compila datos internacionales comparables al respecto) algunos indicadores para plasmar las relaciones de las instituciones de EFTP con el mundo del trabajo. Algunos de estos indicadores, enumerados y explicados más en detalle, son los siguientes indicadores clave de la UNESCO:

1) La **proporción de estudiantes de nivel de educación secundaria/terciaria en formación de tipo dual** mide la relevancia de la EFTP al evaluar la cercanía al lugar de trabajo en el sistema de EFTP. Este indicador supone que la formación dual (o cooperativa) es más cercana al mundo del trabajo que la simple formación basada en la escuela;

2) La **proporción de cursos de EFTP con formación práctica obligatoria en empresas** mide la relevancia de la EFTP en cuanto a la exposición al lugar de trabajo y la incorporación de esta exposición a los planes de estudios;

3) La **proporción de las instituciones de EFTP que realizan, al menos, una visita a una empresa por año** mide la relevancia de la EFTP al evaluar la posibilidad de obtener exposición en el mundo del trabajo. Los datos se obtienen a través de encuestas a instituciones de EFTP; y

4) La **proporción de instituciones de EFTP con una incubadora de empresas u otra actividad profesional que involucre a los estudiantes** mide la relevancia de los programas de EFTP mediante la evaluación de la disponibilidad de servicios de promoción del empleo por cuenta propia disponibles para los estudiantes. Los datos se obtienen a través de encuestas a instituciones de EFTP. Este indicador es particularmente relevante en países donde la importancia del empleo por cuenta propia es alta como resultado para los graduados de la EFTP.

• Indicadores clave sugeridos por la UNESCO - Capacidad de respuesta de la EFTP al mercado laboral

El **porcentaje de estudiantes del nivel de secundaria/terciaria en la formación dual** es la proporción de estudiantes inscritos en programas de formación dual, donde parte de la formación se provee en un contexto empresarial:

$$\frac{\textit{Cant. de estudiantes en la formación dual x 100}}{\textit{Cant. total de estudiantes en el nivel de secundaria/terciaria}}$$

La **proporción de cursos en la EFTP con formación práctica obligatoria en empresas:**

$$\frac{\textit{Cant. de cursos de EFTP con formación práctica obligatoria en empresas x 100}}{\textit{Cant. total de cursos de EFTP}}$$

La **proporción de instituciones de EFTP que realizan, al menos, una visita a una empresa por año:**

$$\frac{\textit{Cant. de instituciones de EFTP que realizan una visita anual a una empresa x 100}}{\textit{Cant. total de instituciones}}$$

Proporción de instituciones de EFTP con una incubadora de empresas o cualquier otra actividad profesional que involucre a los estudiantes:

$$\frac{\textit{Cant. de instituciones de EFTP con algún tipo de actividad profesional que involucre a los estudiantes o que apoye el empleo por cuenta propia x 100}}{\textit{Cant. de instituciones de EFTP}}$$

Los datos para calcular estos indicadores pueden obtenerse a través del ministerio o la autoridad a cargo de la EFTP o, posiblemente, mediante el SIGE, en el caso de los dos primeros indicadores. El hecho de que las relaciones con la industria sean obligatorias o no, por lo general es una cuestión del plan de estudios. Tenga en cuenta que es posible que las relaciones obligatorias con la industria no siempre impliquen que realmente haya lugares disponibles para establecer tales relaciones para todos los estudiantes. En particular, en países con una base industrial pequeña, con frecuencia es difícil para las instituciones de EFTP garantizar sitios para tales relaciones para la cantidad cada vez mayor de estudiantes de EFTP.[77]

2.3.2 VALOR DE LAS CUALIFICACIONES DE EFTP EN EL MERCADO LABORAL

La mejor medición para evaluar el valor (y más específicamente, el valor relativo de los diferentes esquemas de EFTP, si los datos permiten un análisis comparativo) de las cualificaciones de EFTP en el mercado laboral son los empleos y los salarios.

Medición de la integración y de la conformidad profesionales

Se sugiere calcular dos indicadores para evaluar si los graduados de la EFTP encuentran empleo después de la formación y si dicho empleo está relacionado con el programa actual al que asistió el graduado:

1) La **tasa neta de integración después de X años** muestra el porcentaje de graduados de la EFTP que han asegurado un empleo, medido después de una cantidad específica de años tras de la graduación. El indicador mide la eficiencia externa de la EFTP, para evaluar los campos y los sectores donde se produce la integración profesional de la forma mejor y más rápida. Los datos pueden obtenerse de las encuestas de seguimiento y, posiblemente, también de los hogares o de la fuerza laboral. Los empleos incluyen el sector formal e informal;

2) La **tasa de conformidad** (o la **tasa de empleo relacionado con la formación**) permite realizar la evaluación de la correspondencia entre la formación y el empleo. Hay datos disponibles a través de encuestas de hogares y encuestas la fuerza laboral. También es posible calcular este indicador de una manera modificada, a partir de que los estudios de seguimiento tomando la población total de graduados empleados como base. Es mejor desglosar por campo de estudio y por empleo en el sector formal o informal. La conformidad entre la educación y el empleo es sólida, cuando la tasa de conformidad excede el 50 %.

• Indicadores clave sugeridos por la UNESCO - Integración laboral de graduados de la EFTP

La **tasa neta de integración después de x años** es la proporción de graduados que han asegurado un empleo X años después de obtener su cualificación:

$$\frac{\textit{Cant. de graduados (por sector o campo de estudio) que completaron la escuela después, como máximo, de X años, y que ahora tienen empleo x 100}}{\textit{Cant. de graduados por área o campo de estudio en la cohorte}}$$

La **tasa de empleo o de conformidad relacionada con la formación** es la proporción de trabajadores en puestos que se corresponden con su campo inicial de estudio:

$$\frac{\textit{Cant. de personas que ejercen un oficio que se corresponde con su formación x 100}}{\textit{Cant. de personas que trabajan en el área de la actividad}}$$

Tasa neta de integración

Los datos necesarios para calcular este indicador incluyen la categoría laboral por cualificación de EFTP y el año de tal cualificación. Aquí, el desafío más grande puede ser la disponibilidad de datos. Con frecuencia, las encuestas de la fuerza laboral y las encuestas de hogares ofrecen conjuntos de datos integrales sobre la categoría laboral. El obstáculo más grande aquí es la disponibilidad, confiabilidad y exhaustividad de la base de datos sobre los antecedentes educativos. A menudo, la EFTP no se incluye en absoluto como una clasificación distintiva de la educación. Cuando existe, con frecuencia, el nivel de desglose es un problema. A menudo, la EFTP no se clasifica por nivel educativo y, rara vez, por tipo de EFTP (formal o no formal; a largo o a corto plazo). Por ejemplo, los datos disponibles para el CSR de Malawi solo permitían realizar un análisis de graduados de la EFTP de nivel postsecundario formal por sector de trabajo.[78]

El análisis del sector educativo también puede considerar realizar una encuesta de seguimiento de los graduados de la EFTP (véase el Anexo 5.5), si es que aún no lo han hecho los ministerios o autoridades a cargo de la EFTP. Las encuestas de seguimiento, por lo general, contienen más información desglosada sobre los resultados del mercado laboral por programas y campos ocupacionales.

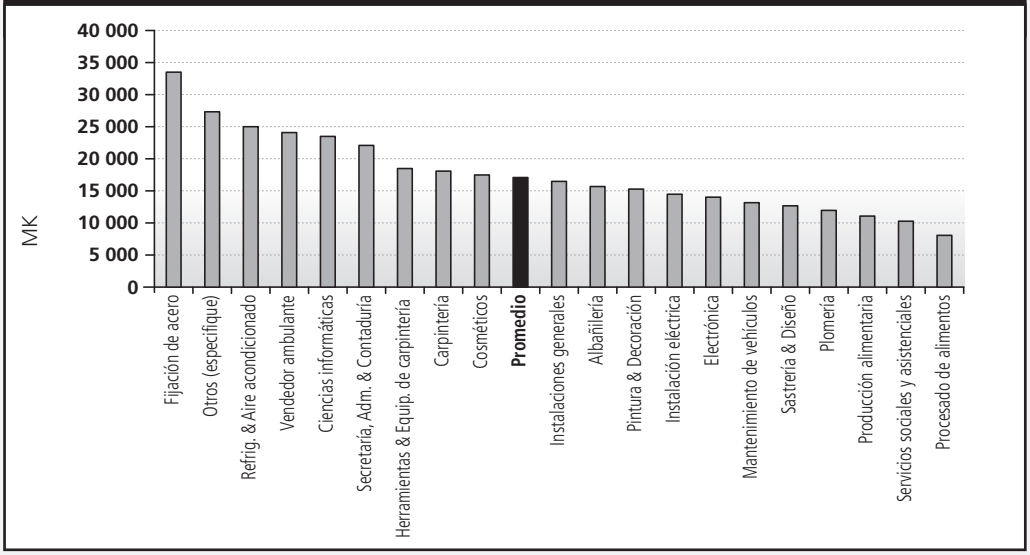
EJEMPLO **10.7**

(Comparación de ingresos de graduados de la EFTP por grupo ocupacional para analizar la eficiencia externa): Ingresos mensuales promedio de graduados de la EFTPE por grupos ocupacionales, Malawi, 2009

Fuente: Adaptado del CSR de Malawi, 2010.

La Figura 10.3 se elaboró a partir de los resultados de un estudio de seguimiento realizado entre graduados de la EFTPE y de la educación superior en Malawi en 2008.

FIGURA 10.3 - Ingresos promedio mensuales netos de graduados de la EFTPE, Malawi, 2008



Análisis

Los resultados del estudio de seguimiento muestran diferencias considerables en los ingresos de los graduados de la EFTP por campo de estudio. Los trabajadores metalúrgicos, técnicos especializados (por ejemplo, refrigeración) y aquellos graduados que trabajan en ocupaciones administrativas modernas ganan relativamente más que los mecánicos automotores, cocineros o albañiles, lo que indica una demanda mayor de estos especialistas en el mercado laboral. Los resultados también pueden explicarse parcialmente por el hecho de que la mayoría de las especializaciones ocupacionales con ingresos inferiores al promedio tienden a conducir al empleo en el sector informal.

Por lo tanto, permiten comparar la eficiencia externa de todos los programas (es decir, aprendizaje vs. programas basados en la escuela, largo plazo vs. corto plazo), sistemas de proveedores (es decir, privados/públicos) o campos ocupacionales. Como tal, no solo brindan información sobre la eficiencia externa de la EFTP en su conjunto, sino que también asisten en la planificación del sector y el establecimiento de prioridades en cuanto a los modos de formación, para que sean específicamente apoyados y que los campos de formación se expandan o se descarten.

Tasa de conformidad (o tasa de empleo relacionado con la formación)

Los datos para calcular este indicador pueden obtenerse mediante encuestas de la fuerza de laboral o encuestas de seguimiento.[79] Una vez más, los estudios de seguimiento, en general, permiten un desglose más preciso por campo de estudio y tipo de programas de formación. En el caso de que se realice un estudio de seguimiento, los datos también permitirán una tabulación simple de salarios promedio recibidos por los graduados por campo ocupacional, lo que es decisivo para evaluar el valor relativo de la formación por campo ocupacional, como puede verse en el Ejemplo 10.7.

Los resultados de la evaluación de las tasas de integración y de conformidad y los salarios promedio deben analizarse con cuidado, teniendo en cuenta los determinantes del mercado laboral. Por ejemplo, una tasa de integración baja (es decir, tasa de desempleo alta de graduados de la EFTP) puede explicarse por una oferta excesiva de trabajadores cualificados, o simplemente por el hecho de que los empleadores, a pesar de la demanda, no están satisfechos con las habilidades, competencias y/o actitudes de los graduados de la EFTP. En el primer caso, los resultados indicarían la necesidad de reducir el tamaño de la oferta de EFTP en el campo ocupacional en particular. En el segundo caso, los resultados señalarían la necesidad de mejorar la calidad de la formación. Una caída súbita de las tasas de integración también puede ser el resultado de una recesión económica conduciendo a un mayor desempleo.

Las diferencias considerables entre los salarios según los campos ocupacionales, como se indica en el ejemplo de Malawi (véase la Figura 10.3), pueden estar causadas por el hecho de que el empleo en algunos campos ocupacionales (por ejemplo, procesamiento de alimentos, mantenimiento automotor y confección de indumentaria) se da predominantemente en el sector informal, donde los salarios, en general, están por debajo de los recibidos en el sector formal o el público.

Tasas de rendimiento para la EFTP

Un análisis comparativo de las tasas de rendimiento para diferentes niveles de educación ofrece evidencias sobre el valor agregado económico a cada nivel de educación extra logrado. Se supone que las tasas de rendimiento reflejan la productividad laboral mayor inducida por la educación. La tasa de rendimiento privada describe los ingresos suplementarios promedio obtenidos por una persona a través de una educación adicional, en relación con el costo de esta educación para el individuo (que incluye ingresos perdidos debido a una escolarización prolongada). La tasa de rendimiento social informa acerca de los beneficios para la sociedad, en su conjunto. Se calcula relacionando los ingresos esperados suplementarios con el costo total que implica la educación, tanto pública como privada.

Un análisis de las tasas de rendimiento para cada nivel de educación ayuda a comprender si las inversiones en educación, tanto de hogares privados como de la sociedad, son beneficiosas y puede servir como una herramienta para analizar lo apropiada que resulte la inversión en educación.

La metodología de la tasa de rendimiento se explica más detalladamente en el Capítulo 5, que trata la eficiencia externa. El análisis de la eficiencia externa de la EFTP cobraría importancia si la tasa de rendimiento pudiera calcularse por nivel de EFTP, así como por tipo de programa/proveedor. Si los datos lo permiten, un análisis de la tasa de rendimiento agregado por duración también puede ser fundamental para echar más luz sobre los debates frecuentes sobre las duraciones óptimas de los programas de EFTP.
Se pueden obtener datos pertinentes sobre los costos de formación y salarios, a través de la evaluación de costos de la EFTP descrita en la Sección 3, mediante encuestas de hogares o de la fuerza laboral y, posiblemente, a través de estudios de seguimiento.

2.3.3 INFORMACIÓN SOBRE EL MERCADO LABORAL Y SERVICIOS

La información precisa y oportuna sobre el mercado laboral es esencial para planificar la EFTP. En particular, se necesita la información siguiente:

- Datos sobre los desertores escolares y otros posibles grupos-meta de EFTP, con el fin de establecer la demanda para la formación en cuanto a la cantidad y la formación educativa;
- Información sobre déficits de habilidades y demanda insatisfecha de habilidades en el mercado laboral, tanto en el empleo formal como informal;
- Información sobre las necesidades de habilidades en el futuro, inducidas por sectores económicos emergentes;
- Indicaciones para sectores en declive y segmentos saturados del mercado laboral en grupos ocupacionales.

A menudo, hay disponible fácilmente información pertinente sobre el mercado laboral. Las posibles fuentes de tal información incluyen estadísticas del SIGE, encuestas de hogares y de la fuerza laboral, de establecimientos y empleadores y otras encuestas y estudios pertinentes, como así también evaluaciones de climas de inversión o encuestas específicas de los sectores.

Sin embargo, el sector de la EFTP, a menudo, se mantiene desconectado de tales fuentes de información, es decir, la información pertinente no se prepara adecuadamente ni se traduce en información para que utilicen los planificadores de la EFTP. El análisis puede evaluar la situación en torno de la información sobre el mercado laboral y su uso a los fines de la planificación de la EFTP, con el objeto de establecer un elemento importante de las condiciones que servirán como marco para la orientación hacia el mercado laboral de la EFTP. En la Tabla 10.12 se resumen preguntas clave dentro de este contexto.

TABLA 10.12 - Preguntas clave para evaluar la disponibilidad y el uso de información sobre el mercado laboral en el contexto de la EFTP

	Preguntas clave
Disponibilidad o calidad de la información	¿Qué información sobre el mercado laboral hay disponible, quién la recopila y qué tan confiable es? ¿Los bases de datos del mercado laboral sobre empleo y salarios están desglosados por cualificaciones de la EFTP? ¿Se recopilan datos sobre la demanda de habilidades? ¿Con qué frecuencia se actualizan los datos? ¿Hay datos disponibles? ¿Se generan informes?
Uso de la información por sector de la EFTP	¿En qué medida los datos y la información están disponibles para los planificadores de la EFTP? ¿En qué procesos de la planificación de la EFTP se utilizan los datos del mercado laboral? (Por ejemplo, desarrollo y revisión de planes de estudio, decisión sobre la introducción de cursos nuevos y cancelación de programas existentes, etc.). ¿Qué capacidades institucionales para el análisis del mercado laboral están disponibles en los organismos a cargo de la planificación de la EFTP? ¿Hay mecanismos establecidos de comunicación entre unidades de planificación de la EFTP y las organizaciones que recopilan datos, tales como oficinas de estadísticas, ministerios de trabajo, etc.?

2.3.4 SERVICIOS DE ADECUACIÓN CON EL MERCADO LABORAL

La importancia del mercado laboral del sistema de EFTP también se ve influido por la disponibilidad y la calidad de aquellos servicios que ayudan a adecuar la oferta de trabajo a la demanda una fuerza laboral cualificada en el mercado del trabajo, notablemente, asesoramiento y orientación profesional (AOP), así como servicios para la colocación en un empleo (CE). Los servicios de AOP ayudan a los egresados escolares y otros grupos meta a tomar sus decisiones laborales seleccionando programas de EFTP, mientras que los servicios de CE ayudan a quienes ingresan a los mercados laborales a conectarse con futuros empleadores.

Los servicios de AOP y CE de buena calidad, suministrados por organismos centrales (es decir, ministerios de trabajo a través de oficinas de intercambio laboral) o directamente por las instituciones de EFTP, son poco comunes en países en vías de desarrollo; pero en años recientes se han hecho esfuerzos considerables, también con el apoyo de socios para el desarrollo, con el fin de mejorar la disponibilidad de tales servicios. Un análisis del sector educativo puede evaluar la disponibilidad y la calidad de tales servicios, guiado por las preguntas clave que se resumen en la Tabla 10.13.

2.3.5 PROMOCIÓN DEL EMPLEO INDEPENDIENTE Y SERVICIOS DE DESARROLLO EMPRESARIAL

El acceso a la formación empresarial y a servicios de desarrollo empresarial (SDE) son esenciales cuando el empleo por cuenta propia representa un mercado laboral meta significativo para los graduados de la EFTP. Generalmente, emprender una evaluación integral del panorama y la calidad de tales servicios puede estar más allá del alcance de un análisis del sector educativo, pero una rápida evaluación sobre si hay disponibles tales servicios y en qué medida existen para los graduados de la EFTP puede ser esencial para señalar déficits posibles en la orientación hacia el mercado laboral de los programas de EFTP.

TABLA 10.13 - Preguntas clave para evaluar los servicios que establecen la correspondencia con el mercado laboral

	Preguntas clave
Asesoramiento y orientación profesional	¿Qué tipo de servicios de AOP hay disponibles? ¿Quién los presta? ¿Quiénes son los destinatarios de AOP? ¿Egresados escolares, estudiantes de la EFTP, otros? ¿Qué porcentaje del grupo- meta definido ha accedido a tales servicios el año pasado? ¿Qué instrumentos se utilizan y se actualizan regularmente? ¿Los instrumentos se basan en información actualizada sobre el mercado laboral? ¿Las instituciones de EFTP tienen días de puertas abiertas? ¿Hay disponibles servicios de AOP en forma electrónica (medios electrónicos o Internet) para asesores o estudiantes? ¿Las escuelas e instituciones de EFTP tienen designados asesores profesionales? ¿Están capacitados y reciben actualizaciones regulares? ¿Hay presupuestos suficientes para mantener estos servicios? ¿Se controla regularmente el sistema de AOP?
Colocación en empleo	¿Qué tipo de servicios de CE hay disponibles? ¿Quién los presta? ¿Quiénes son los destinatarios? ¿A qué porcentaje de destinatarios se alcanza efectivamente? ¿Los funcionarios de colocación se capacitan y se vuelven a capacitar con regularidad? ¿Cómo se organiza la información sobre vacantes? ¿A qué partes del mercado laboral está destinado el sistema de CE? ¿Cuánto éxito tienen los sistemas, es decir, cuántos egresados o graduados de la EFTP encontraron empleo a través de dichos sistemas de CE? ¿Cómo interactúan las compañías con los funcionarios de colocación? ¿Las instituciones de EFTP organizan días de puertas abiertas periódicos para la industria? ¿Se organizan ferias de trabajo? ¿Se controla regularmente el sistema?

Las preguntas clave incluyen:

- ¿Qué servicios hay disponibles para apoyar a los graduados de la EFTP para embarcarse en el empleo por cuenta propia? ¿Quién los organiza?
- ¿Qué proporción de graduados de la EFTP tiene acceso a los servicios?
- ¿Hay servicios financieros y de incubadora vinculados con información integral sobre el mercado?
- ¿Hay disponibles servicios de seguimiento para emprendedores jóvenes?
- ¿Qué tan efectivos son los servicios (es decir, ¿cuántos graduados de la EFTP realmente se han embarcado en el empleo por cuenta propia?)?
- ¿El efecto de los servicios se evalúa regularmente y se actualizan periódicamente los instrumentos y las herramientas sobre la base de los informes de control?

SECCIÓN 3

COSTOS Y FINANCIACIÓN

Esta sección trata los dispositivos específicos de financiación en los sistemas de EFTP y sus consecuencias para poder realizar una evaluación del costo y de la financiación de la EFTP. Es una guía a través del análisis del gasto público en EFTP, la evaluación de otras fuentes de financiación, el análisis y la evaluación de las estructuras de gastos y los desafíos implicados en cuanto a los gastos unitarios. Debería leerse junto con el Capítulo 3 de las directrices, que trata el análisis de costos y financiación para todo el sector educativo.

3.1 INTRODUCCIÓN

Por lo general, la EFTP es considerablemente más costosa que la educación general. Resulta de proporciones (generalmente) más bajas de estudiantes-docente y de los costos elevados del material para la formación. Además, los costos de desarrollo son mucho más elevados debido a talleres y laboratorios costosos. Las restricciones de financiación y la financiación insuficiente son frecuentes, en particular en los programas de EFTP pública, lo que tiene como resultado una formación de calidad baja.

Más que la educación general, generalmente, la EFTP se financia a través de varias fuentes. Para cumplir con los requerimientos de financiación en el transcurso de los procesos de reforma de la EFTP, que a menudo aspiran tanto a la expansión de la matriculación como a mejoras de la calidad, más recientemente ha aparecido en forma predominante una diversificación mayor de las fuentes de financiación entre las propuestas de reforma de la EFTP.

La diversidad de las fuentes de financiación plantea algunos desafíos para el análisis de costos y finanzas.
Las fuentes típicas se describen en la Tabla 10.14 a continuación.

TABLA 10.14 - Panorama general de fuentes de financiación típicas de EFTP	
Fuente	**Comentarios**
Asignación presupuestaria pública	En la mayoría de los países limitados a financiar instituciones de formación pública, sin embargo, cada vez más, también instituciones privadas pueden beneficiarse. Este último es particularmente el caso si no se pagan las asignaciones públicas como financiación base institucional y salarios de docentes, sino a través de vales, subsidios per cápita, etc.
Recaudación fiscal para la formación	Reemplazar o complementar asignaciones públicas. Por lo general, los fondos de recaudación fiscal, cuando existen, son provistos por las compañías.
Hogares privados	La contribución directa principal a la formación es a través de gastos de formación y de otro tipo (por ejemplo, exámenes). Pueden agregarse otros costos indirectos, tales como costo de vida, transporte, etc., para calcular las contribuciones privadas.
Compañías	Aparte de financiar la formación a través de gravámenes e impuestos sobre tal formación, las compañías contribuyen mediante el patrocinado de la formación del personal o el apoyo directo a instituciones de formación.
Actividades generadoras de ingresos por instituciones de formación	Puede incluir servicios de formación de "ventas", pero también la venta de otros productos y servicios, que es posible que se produzcan durante la formación o no.
Donantes	A través de contribuciones al presupuesto público o del apoyo directo a instituciones de formación o estructuras de administración.

Cada sistema de proveedores de EFTP tiene diferentes estructuras de financiación, que deben identificarse y cuantificarse en la medida que sea posible, como se muestra en el Ejemplo 10.8.

EJEMPLO **10.8**

(Balance de diferentes fuentes de financiación en un país): Fuentes de financiación de EFTPE (educación y formación técnica, empresarial y profesional), Malawi, 2009

Fuente: Adaptado del CSR de Malawi, 2010.

Análisis

La EFTPE en Malawi se financia principalmente a través de seis fuentes distintas: el presupuesto público, fondos de recaudación fiscal, los hogares privados que básicamente contribuyen a través de gastos escolares, las compañías implicadas en la formación dentro de las compañías y el aprendizaje,

TABLA 10.15 - Fuentes de financiación de la EFTPE por sistema de proveedores de formación, Malawi, 2009			
Tipo de formación / Fuentes	**Formación en instituciones pública de EFTPE**	**Formación por proveedores no públicos**	**Formación por empleadores (dentro de las empresas, aprendizaje y externa)**
Públicas Provisión pre-supuestaria	Financiación básica de los centros de formación; financiación de la formación específica de sector (agua, agricultura, medicina, etc.) y formación para grupos de destino específicos (discapacitados, etc.)	Subsidios para proveedores (paraestatales) con un grupo de destino seleccionado, por ejemplo, el Instituto de Desarrollo Empresarial de Malawi	
Recaudación fiscal para la EFTPE (impuestos pagados por empleadores públicos y privados)	Subsidios para materiales para la formación formal por la autoridad de EFTPE – aprendices patrocinados, becas seleccionadas para inversión en capital, becas para estudiantes	Financiación de programas especiales llevados a cabo por instituciones privadas, destinados principalmente al sector informal	Reembolso parcial del costo de programas de formación del personal para compañías que pagan impuestos

Hogares privados	Gastos escolares y de alojamiento	Gastos escolares. En el caso de proveedores comerciales privados, son tasas de recuperación de gastos	Aceptación de salarios bajos o de ningún salario, en el caso de formación tradicional de aprendices
Actividades generadoras de ingresos	Común en instituciones de EFTPE pública	Común en ONG de EFTPE, ocasionalmente, además de comerciales privadas	
Compañías	Cofinanciación indirecta a través de impuestos de la EFTPE y oferta de vacantes para aprendices	Cofinanciación indirecta a través de impuestos de la EFTPE	Financiación directa de centros de formación de compañías y patrocinados de programas de formación de personal (internos y externos)
Donantes extranjeros	Ninguna contribución significativa en el momento; algunos programas especiales se financian con el apoyo de donantes	Algunas ONG extranjeras e iglesias implicadas en la financiación de formación de ONG; algunos programas especiales se financian con el apoyo de donantes; también financiación de programas por la autoridad de EFTPE	

mediante actividades generadoras de ingresos por instituciones de EFTPE y, por último, a través de contribuciones de socios para el desarrollo. Mediante los fondos de impuestos de la EFTPE, las compañías se involucran sistemáticamente en la financiación de todos los sistemas de proveedores de EFTP principales. Esta fuente es más importante que las asignaciones presupuestarias públicas directas, que, en líneas generales, solo cofinancian los programas regulares formales provistos en instituciones de EFTPE pública.

La creación de un diagrama de los flujos de fondos puede ser útil para ilustrar las diversas fuentes de financiación y sus usos dentro de todo el sistema de EFTP (véase el Ejemplo 10.9 a continuación).

EJEMPLO 10.9

(Representación de fuentes de financiación de EFTP en un diagrama de flujos de fondos): Flujos de fondos en la EFTP pública, Vietnam, 2007

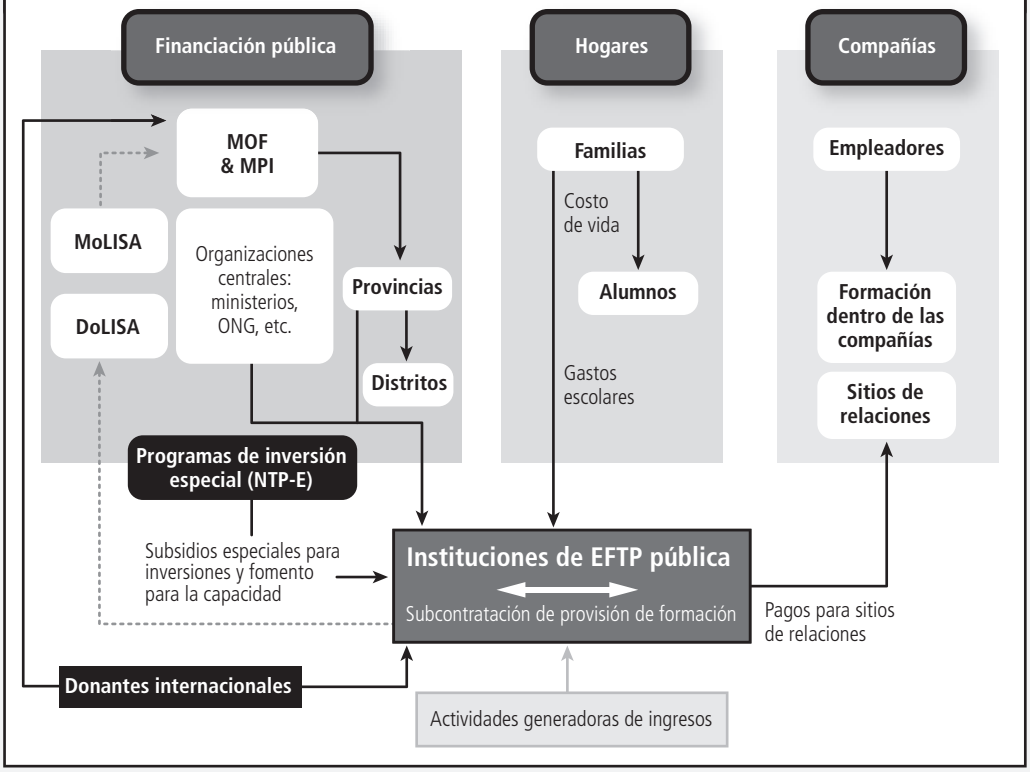
Fuente: Franz, Jutta. 2007. Financiación de la educación y formación técnica y profesional (EFTP). Vietnam. Proyecto de informe de una misión de investigación. Preparado para la Agencia Alemana de Cooperación Técnica con Vietnam, Promoción de la EFTP

La figura muestra un diagrama de flujos de fondos en el sistema de EFTP formal de Vietnam (a cargo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – MoLISA, por sus siglas en inglés).

Análisis

La EFTP pública en Vietnam es principalmente financiada por fondos públicos, solo en forma parcial cofinanciada por los hogares, que pagan los gastos escolares de los estudiantes. Las compañías no participan. En su lugar, las instituciones de EFTP, por lo general, tienen que pagarles a las compañías para que los estudiantes sean aceptados para realizar pasantías. Se asignan fondos públicos a las instituciones a través de diversos canales: desembolsos directos para instituciones centrales a través de los ministerios de tutela y canales provinciales o de distrito, en el caso de que las instituciones dependan de una administración descentralizada. Los fondos de inversión se canalizan directamente hacia las instituciones desde el Ministerio de Finanzas a través de programas de inversión especialmente etiquetados. Los socios para el desarrollo canalizan sus contribuciones directamente hacia las instituciones o a través del sistema gubernamental como apoyo al presupuesto.

FIGURA 10.4 - Flujos principales de fondos en el sistema de EFTP pública (a cargo del MoLISA), Viet-Nam, 2007



3.2 ANÁLISIS DEL GASTO PÚBLICO EN LA EFTP

Un análisis de la EFTP primero debería establecer el gasto público total en la EFTP, tanto corriente como de capital/desarrollo. Esto incluye todo el gasto relacionado con la EFTP general formal, que abarca el gasto de administración en todos los niveles administrativos, el gasto relacionado con exámenes y certificaciones, formación de docentes/instructores y toda asignación a un fondo de formación por separado, si la hubiera. Por lo general, se incurre en tal gasto con el ministerio a cargo de la EFTP, es decir, ministerios de educación o de trabajo.[80] Sin embargo, el gasto público total también incluye, como lo demuestra el Ejemplo 10.10, el gasto (generalmente) considerable de manejar instituciones de formación especializada y/o de formación de personal a cargo de otros ministerios.

EJEMPLO 10.10

(Identificación del gasto público total en el desarrollo de habilidades): Gasto público total para la EFTPE, Malawi, 2007/08

Fuente: Adaptado del CSR de Malawi, 2010.

TABLA 10.16 - Gasto público total para la EFTPE 2007/08, MK

CORRIENTE	Kwachas de Malawi
Ministerio de Educación	
Asignación a escuelas técnicas	168 724 305
Costo administrativo, Departamento de EFTP	10 645 000
Subsidio del MOEST para la autoridad de EFTPE	60 000 000
Instituto de Desarrollo de Personal	40 832 395
Parte de la EFTPE del costo admin. Global MOEST	7 636 322
MANEB, parte de la EFTPE	2 912 738
Comisión Nacional de la UNESCO, parte de la EFTPE	76 426
Ministerio de Trabajo	
Departamento de pruebas profesionales	32 448 940
Otros ministerios	
Escuela Nacional de Recursos	6 000 000
Escuela de Formación Policial de Limbe	26 611 680
Escuela de Formación Policial de Mtakataka	22 442 527
Escuelas de las Fuerzas Armadas de Malawi	272 339 089
Escuela de Ingeniería Forestal y Vida Silvestre de Malawi	18 489 195
Escuela de Formación en Aviación Civil	9 796 137
Escuela de Formación de Marinos	14 831 550
MEDI	60 000 000
Unidad de Formación Laboral	5 739 295
Subtotal	436 249 473
Total	759 525 599
CAPITAL	
Politécnicos de Aldeas (MoL), contribuciones de donantes	77 920 000
Modernización de pruebas profesionales (MoL), donantes	303 156 000
Modernización de pruebas profesionales (MoL), Ministerios	24 843 000
Presupuestado total identificado	405 919 000
Presupuestado total ejecutado	24 843 000

Análisis

Las cifras muestran claramente que el gasto en EFTP formal solo es una parte menor del gasto total del Gobierno de Malawi en formación. El 57 % de todo el gasto público corriente en EFTP en el año evaluado (2007/8) estuvo a cargo de ministerios distintos del de educación y de trabajo, que administraron la EFTP formal y los sistemas de evaluación/certificación relacionados. La Escuela de las Fuerzas Armadas de Malawi recibió más fondos públicos que cualquier otra institución o sistema de proveedores en forma individual. Su presupuesto es solo ligeramente menor al total para todas las actividades relacionadas con la formación (provisión de formación más funciones reguladoras) del Ministerio de Educación.

La fuente principal para la evaluación del gasto público total, por lo general, es el presupuesto nacional. Si la presentación del presupuesto no está lo suficientemente desglosada como para identificar presupuestos de formación y asignaciones a instituciones de formación, puede ser necesario obtener presupuestos detallados de los ministerios individuales.

Nótese que el sector de la EFTP, a menudo, se ve afectado por tasas muy bajas de ejecución del presupuesto, lo que refleja su posición desfavorable dentro del sector educativo o, en el caso de que las asignaciones públicas hayan aumentado, una capacidad baja de absorción. Por consiguiente, deberían usarse datos de presupuestos efectivos, si fuera posible.

El gasto público en EFTP se presta a una comparación internacional para ofrecerles a los encargados de la elaboración de políticas una referencia para la planificación del gasto. Un indicador del gasto en EFTP pública al respecto, es el porcentaje del gasto en EFTP en el gasto total en educación, que solo es útil para aplicar si la EFTP general formal se considera un subsector de la educación y, en consecuencia, está operada y financiada por el ministerio de educación. El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), así como la UNESCO/África, han compilado datos comparativos internacionales sobre este indicador. A continuación, se presenta un ejemplo.

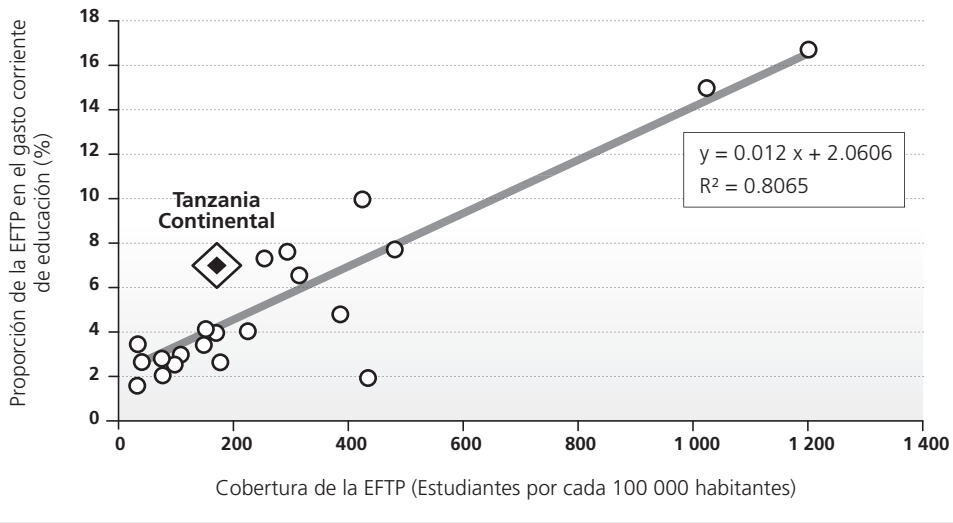
EJEMPLO 10.11

(Asignación pública para la EFTP como un porcentaje del gasto total en el sector educativo): Asignación para la EFTP del gasto público corriente en educación, por cobertura, Tanzania y otros países africanos, 2006

Fuente: UNESCO/BREDA, 2011. CSR de Tanzania.

La Figura 10.5 muestra el gasto corriente en la EFTP como un porcentaje del gasto corriente total en educación en relación con la cobertura del sistema de EFTP (estudiantes por cada 100 000 habitantes).

FIGURA 10.5 - Asignación para la EFTP del gasto público corriente en educación, por cobertura, Tanzania y países africanos comparables, 2006 o año más reciente



Análisis
La figura muestra claramente que la parte del gasto en EFTP de todo el presupuesto educativo de Tanzania Continental es significativamente superior al promedio de los países africanos comparables, indicado por la recta de tendencia.

Aquí se presenta una lista con los indicadores sugeridos por la UNESCO para el análisis de la financiación pública de la EFTP. Ellos incluyen[81]:

1. La **parte del presupuesto educativo asignado a la EFTP** mide la importancia de la EFTP en el presupuesto público para educación y formación;
2. El **gasto público en EFTP como un porcentaje del gasto público total en educación** mide la amplitud de la financiación del Estado para la EFTP. Si este porcentaje es considerablemente superior al anterior, indica que otros ministerios y sectores públicos asignan un gasto considerable a la EFTP;
3. El **gasto público en EFTP por estudiante como un porcentaje del PIB per cápita** evalúa la importancia relativa concedida a la financiación de la EFTP, en proporción a la riqueza nacional; y
4. El **gasto público en EFTP por tipo de gasto** ofrece una perspectiva general de la estructura del gasto en EFTP. El contexto específico del país puede sugerir un desglose mayor. Por ejemplo, en países donde los costos de alojamiento son un tema de discusión, puede ser instructivo calcular tales gastos por separado.

• Indicadores sugeridos por la UNESCO - Financiación pública de la EFTP

Parte del presupuesto educativo asignado a la EFTP
Ratio entre los recursos públicos asignados a la EFTP y aquellos asignados a la educación

$$\frac{\textit{Asignación presupuestaria para la EFTP x 100}}{\textit{Presupuesto educativo}}$$

Gasto público en EFTP como un porcentaje del gasto público total en educación

$$\frac{\textit{Monto del gasto público corriente asignado a la EFTP x 100}}{\textit{Monto total del gasto corriente asignado a la educación}}$$

Gasto público en EFTP por estudiante como un porcentaje del PIB per cápita
Ratio entre el gasto promedio por estudiante en EFTP y el promedio de ingreso per cápita en el país

$$\frac{\textit{Monto del gasto público corriente por estudiante de EFTP x 100}}{\textit{PIB per cápita}}$$

Gasto público en EFTP por tipo de gasto
Proporción para diferentes tipos de gasto como un porcentaje del gasto público total en EFTP

$$\frac{\textit{Gasto público en EFTP por tipo de gasto x 100}}{\textit{Gasto público total en EFTP}}$$

3.3 ANÁLISIS DE OTRAS FUENTES DE FINANCIACIÓN

Una evaluación de la situación y un análisis de otras fuentes de financiación de la EFTP son útiles para comprender la base general de recursos nacionales para el desarrollo de habilidades y para conformar el debate público sobre la diversificación de financiación de la EFTP. En la tabla siguiente, se ofrece una perspectiva general acerca de dónde obtener información sobre las fuentes de financiación más importantes:

TABLE 10.17 - Fuentes de datos/información acerca de fuentes de financiación de la EFTP

Fuente de financiación	Fuentes y comentarios
Hogares privados	**EFTP formal pública** Datos del SIGE acerca de ingresos de las instituciones de formación registradas. Considere los problemas de confiabilidad de los datos del SIGE para la EFTP. Evaluación de los presupuestos de las instituciones de formación individuales, obtenidos a través del ministerio a cargo o directamente de la institución. En este caso, es posible que el análisis deba limitarse a una cantidad más pequeña de "casos típicos". Información sobre los gastos escolares a través de autoridades reguladoras sobre los programas de formación formal. Considere que los gastos fijados oficialmente, con frecuencia, no representan las contribuciones reales que se esperan de los hogares. Puede ser útil realizar una evaluación detallada de los costos privados en instituciones de EFTP, que también incluye rubros tales como costos de exámenes, uniformes escolares, costos de alojamiento, otros costos sociales, transporte, etc. **Mercado privado de formación** El mercado privado de formación es importante para considerar dentro de este contexto, ya que es exclusivamente financiado a través de contribuciones de gastos de hogares privados. Junto con las estimaciones sobre la matriculación en las instituciones de formación privada (que se distingue entre comerciales privadas y ONG), la información sobre los gastos promedio cobrados en instituciones de formación privada puede brindar una aproximación de las contribuciones privadas en este segmento de la formación. Puede obtenerse información sobre los gastos cobrados en el mercado privado de la formación a través de la oficina de inscripción, de asociaciones de proveedores de formación privada o, más probablemente, solo a través de un estudio de muestras directas y/o métodos pragmáticos de recolección de información, como por ejemplo, revisar los avisos en los periódicos. Estudios selectos pueden obtener información sobre arreglos financieros en la formación de aprendizaje tradicional. **Agregación a nivel nacional** Los datos de las encuestas de hogares pueden incluir información sobre gastos en educación por nivel y tipo de educación, que también incluyen la EFTP. Considere que estos datos, a menudo, combinan diferentes tipos de EFTP (formal, no formal, educación de docentes, etc.), de modo que considere las incoherencias metodológicas.
Empleadores o compañías	Los empleadores contribuyen principalmente mediante impuestos sobre la formación, financiación de tal formación dentro de las compañías y patrocinado de los programas de formación del personal, provistos fuera de la compañía. Aparte de las contribuciones impositivas, normalmente, los datos son difíciles de obtener. Las fuentes de datos incluyen: Por lo general, los datos sobre las contribuciones impositivas están bien documentados en la autoridad que los maneja, es decir, el fondo para la formación, la autoridad de EFTP o cualquier otro. Las evaluaciones de climas de inversión incorporan datos sobre gastos de formación de las compañías, limitados al tipo de compañías investigadas. Estudios especiales sobre la formación dentro de las compañías y la participación de los empleadores en la formación. Las encuestas del mercado laboral y de establecimientos pueden contener datos sobre el gasto en formación. Datos e información recogidos por la asociación de empleadores y las cámaras o asociaciones de empresas.
Socios para el desarrollo	Habitualmente, es difícil obtener una perspectiva general integral de las fuentes extranjeras de financiación para la EFTP. Por ejemplo, muchas ONG reciben donaciones de países extranjeros, que no se registran. Sin embargo, los directorios de los programas de cooperación para el desarrollo o el ministerio a cargo de registrar los programas de cooperación para el desarrollo, por lo general, registran las donaciones extranjeras más importantes en el presupuesto del sector (en el caso de apoyo presupuestario). Otras fuentes incluyen grupos de coordinación de donantes o entrevistas con donantes individuales.
Ingresos comerciales de instituciones de formación	A veces, los ingresos de las actividades de las instituciones de formación constituyen una fuente de ingresos suplementaria considerable para las instituciones de EFTP. La información puede incluirse en datos del SIGE o estar disponible a través de presupuestos institucionales que reúnen los ministerios a cargo. Sin embargo, a menudo, las entrevistas directas con los administradores de las instituciones de EFTP son la única forma de obtener datos razonablemente confiables.

3.4 ESTRUCTURA DEL GASTO EN EFTP

Un análisis de las estructuras del gasto en EFTP, es decir, los porcentajes de los principales rubros de costos del gasto total, es importante para comprender los posibles factores inducidos por recursos que afectan la calidad de la formación. Las estructuras de costos de la EFTP difieren de la educación general. Habitualmente, se supone que la proporción de costos para materiales para la formación que se consumen en esta última a través de talleres prácticos es relativamente alta en la EFTP. Por ejemplo, un análisis de las estructuras de gastos actuales podría demostrar que el gasto efectivo en material para la formación es inferior al esperado dentro de la estructura del plan de estudios determinado, lo que podría indicar problemas con la calidad de la instrucción práctica. En el nivel agregado, las estructuras de gastos en EFTP se evalúan en el Capítulo 3, como parte del análisis de gastos en la educación general. Sin embargo, el análisis de la EFTP debería ahondar más en las estructuras de gastos corrientes al desglosar por sistema de proveedores de EFTP y/o instituciones individuales o tipo de instituciones, con el fin de identificar diferencias en las estructuras de gastos en todos los sistemas de proveedores e instituciones. Entre otras cosas, los resultados conformarán la evaluación de la calidad que aparece en la Sección 4 de este capítulo.

El gasto corriente puede dividirse en las categorías amplias de:

- personal docente, que incluye salarios, beneficios y desarrollo del personal;
- administración de la institución de formación, que incluye costos para la administración y el apoyo del personal, transporte, etc.;
- gastos institucionales generales, que incluyen costos de servicios públicos, alquileres, insumos de oficina, seguros, entre otros;
- material para la formación y la enseñanza, que incluye material para talleres, para el aprendizaje, mantenimiento de equipamiento, etc.; y
- beneficios sociales, que incluyen costos de alojamiento y comidas, eventos sociales, estipendios, si correspondiera.

Cada país utiliza sus propias clasificaciones estructurales amplias según sus estructuras presupuestarias, y el análisis debería respetar las clasificaciones empleadas en el país analizado (véase el Ejemplo 10.12). En la Tabla 10.18, se presenta una plantilla para elaborar una tabla con el fin de captar las estructuras de costos.

EJEMPLO **10.12** **(Estructura del gasto en EFTP): Distribución del gasto público corriente, Tanzania, 2001 y 2009**

Fuente: Adaptado del CSR de Tanzania, 2011.

TABLA 10.18 - Valor y distribución del gasto público corriente a la Autoridad de Educación y Formación Profesional (VETA), por rubros clave, Tanzania, 2001 y 2009

Constante en chelines tanzanos de 2009 (miles de millones)	2001		2009		Cambio real (%)
	Valor	Prop. (%)	Valor	Prop. (%)	
Gastos de formación (centros propiedad de VETA)	*10.44*	*60.9*	*10.26*	*41.9*	*-1.7 %*
Cursos largos	*8.02*	*46.8*	*8.70*	*35.5*	*8.5 %*
Emolumentos del personal	*3.46*	*20.2*	*3.97*	*16.2*	14.7 %
Materiales para la formación	1.38	8.1	1.72	7.0	24.6 %
Gastos de alojamiento	0.39	2.2	0.66	2.7	69.2 %
Mantenimiento de servicios públicos e instalaciones	2.79	16.3	2.35	9.6	-15.8 %
Cursos cortos	2.42	14.1	1.56	6.4	-35.5 %
Costos del sector administrativo de formación profesional	0.00	0.0	6.58	26.8	n.d.
Costos administrativos e institucionales	*5.60*	*32.7*	*7.43*	*30.3*	*32.7 %*
Emolumentos del personal (VETA-HQ)	1.85	10.8	2.55	10.4	37.8 %
Mantenimiento de servicios públicos e instalaciones	1.10	6.4	1.19	4.8	8.2 %
Producción y otras operaciones	2.65	15.5	3.70	15.1	39.6 %
Gastos financieros, operativos y otros	1.11	6.4	0.24	1.0	-78.4 %
Gasto corriente total	**17.15**	**100.0**	**24.52**	**100.0**	**43.0 %**

Análisis

En el transcurso de la década, la estructura de gastos del sistema de formación administrado por la VETA cambió considerablemente. En general, los costos administrativos recurrentes de la educación y formación profesional son muy elevados. En 2009, el monto total gastado en la administración del sector de la educación y formación profesional estuvo cerca del 27 % del gasto corriente, y otro 31 % se destinó a costos administrativos, institucionales y financieros de la VETA. Efectivamente, solo el 42 % del presupuesto corriente se utilizó para financiar la provisión actual de formación. Estos costos generales pueden parecer elevados. Sin embargo, es importante recalcar que desde 2004, la VETA ofrecen un apoyo considerable al subsector de la educación y formación profesional y a otros proveedores. Este apoyo es directo (fomento de la capacidad, subsidios, suministro de equipamiento) o indirecto (garantía de calidad, monitoreo del mercado laboral, etc.).

La naturaleza y el nivel de desglose dependen de la disponibilidad de datos, de la estructura de provisión de EFTP y del contexto específico de los problemas y de las políticas de cada país. Si fuera posible, deberían compararse los diferentes vs. contraste con formación de tiempo completo basada en la escuela, proveedores públicos y privados), así como los diferentes tipos de instituciones (escuelas técnicas, centros profesionales, politécnicos comunitarios). Si hay indicios de niveles considerablemente diferentes de financiación entre las instituciones o de diferencias visibles en la calidad de la formación entre las instituciones, el análisis debería hacerse para cada institución por separado o para una muestra de instituciones.

La fuente principal para realizar un análisis de las estructuras de gastos son los presupuestos institucionales. Es importante utilizar datos presupuestarios reales, ya que las estructuras de gastos reales pueden variar considerablemente de las estructuras presupuestadas; en particular, si hubiera recortes de presupuesto o si, por ejemplo, las instituciones tuvieran que enfrentar tasas de inflación elevadas, lo que podría obligarlas a reasignar los recursos otorgados entre los rubros de gastos.

Se pueden obtener datos sobre el presupuesto a través del ministerio a cargo (por ejemplo, el Ministerio de Educación) o de la organización responsable (por ejemplo, autoridad de EFTP) o directamente, a través de las instituciones. Si se utiliza información presupuestaria disponible en forma centralizada, se aconseja corroborar la información en las instituciones seleccionadas. A menudo, los presupuestos públicos no reflejan las reasignaciones hechas en las escuelas durante el año del presupuesto, o no incluyen recursos externos de las instituciones, por ejemplo, generados mediante actividades generadoras de ingresos.

Si se ha realizado una encuesta de instituciones de EFTP, como se sugiere en la Sección 1, ella brindará los datos más completos y comparables de todas las instituciones y los sistemas de proveedores. Como último recurso, se pueden llevar a cabo evaluaciones de gastos institucionales, caso por caso, para rastrear los gastos en una muestra pequeña seleccionada de instituciones típicas, mediante el uso de un cuestionario estándar. En el Anexo 10.3 se presenta un ejemplo de un cuestionario de una evaluación de gastos en una institución de EFTP.

3.5 GASTOS Y COSTOS UNITARIOS

Los gastos unitarios se refieren a los montos asignados por el gobierno a la EFTP, por estudiante. Los costos unitarios incluyen el costo efectivo total de la formación, que posiblemente incluye las contribuciones de hogares, subsidios, financiación externa, y así sucesivamente.

3.5.1 GASTOS UNITARIOS

El cálculo de los gastos unitarios públicos corrientes se utiliza para comparar costos públicos de diferentes ramas de la educación. En el Capítulo 3 se analiza el gasto agregado. El análisis específico de la EFTP debería concentrarse en la EFTP general, a cargo del ministerio de educación o de trabajo; o en forma separada, debería calcular el gasto unitario corriente en ministerios individuales, si hay datos suficientemente confiables sobre la matriculación para aquellos segmentos de EFTP que estuvieran disponibles. Generalmente, los diferentes sistemas de proveedores de EFTP muestran esquemas de costos muy distintos, lo que produce resultados de costos unitarios considerablemente diferentes. Sin embargo, solo el gasto de la denominada EFTP general representa el gasto para la provisión de servicios educativos públicos para comparar con otras ramas educativas.

• Definición clave

El gasto unitario público corriente por año se calcula dividiendo todo el gasto corriente anual establecido para la provisión de EFTP general, por la cantidad de estudiantes matriculados ese año (equivalente de estudiantes de tiempo completo):

$$\frac{\textit{Gasto corriente total}}{\textit{Cantidad total de estudiantes matriculados}}$$

La confiabilidad del indicador depende de la calidad de los datos sobre la matriculación (véase la sección anterior). El cálculo del gasto público corriente por unidad debería estar tan desglosado por nivel de educación como los datos lo permitieran. Sin embargo, en muchos casos, esto no será posible.[82]

Comparación internacional de costos unitarios

Para hacer una comparación internacional del gasto público, los análisis del sector educativo han usado, como se demuestra en el Ejemplo 10.13, el indicador del gasto público corriente en EFTP por unidad como porcentaje del PIB per cápita. Este indicador se calcula sobre la base de la EFTP formal registrada en los ministerios reguladores principales (educación o trabajo). En años recientes, el Banco Mundial ha compilado datos de una gama de países africanos.

EJEMPLO 10.13 **(Costos unitarios en EFTP): Gastos unitarios, salarios de docentes, PAD y matriculación en diferentes niveles educativos, Sudán, 2009**

Fuente: CSR de educación de Sudán, 2010.

TABLA 10.19 - Educación técnica secundaria: Panorama general del gasto público educativo y PAD por estado, Sudán, 2009

Secundaria: Técnica	Gasto por alumno (SDG actuales)	Salarios de docentes como múltiplo del PIB alumnos-per cápita	Proporción alumnos-docente	Cantidad de alumnos
Grupo 1: TBM elevadas	*777*	*2.6*	*15*	
Gezira	669	2.9	16	3 302
Jartum	567	2.5	21	7 336
Sudán del Norte	911	2.4	11	1 256
Río Nilo	1 174	2.7	10	1 968
Nilo Blanco	564	2.6	18	2 507
Grupo 2: TBM intermedias	*681*	*2.7*	*17*	
Gadarif	881	2.8	14	2 409
Kordofán del Norte	848	2.6	12	2 211
Sinar	778	3.0	13	706
Kordofán del Sur	354	2.4	26	309
Darfur Occidental	542	2.6	21	620
Grupo 3: TBM bajas	*838*	2.5	*15*	
Nilo Azul	1 137	2.2	8	614
Kassala	478	2.4	23	1 414
Darfur del Norte	608	2.3	14	1 696
Mar Rojo	1 194	3.1	14	1 074
Darfur del Sur	773	2.6	15	1 233
Total				**28 655**

Análisis

En la tabla, se revelan diferencias considerables en gastos unitarios por región en cada uno de los diferentes niveles de educación técnica. Éstos dependen predominantemente de la PAD, que indica los diferentes niveles de utilización de las capacidades en las diversas regiones. Cuanto más bajo sea la PAD (que indica una utilización baja de las capacidades), más alto será el gasto unitario. Por otro lado, la influencia de los salarios de los docentes (en relación con el PIB per cápita) en el gasto por unidad no es significativa.

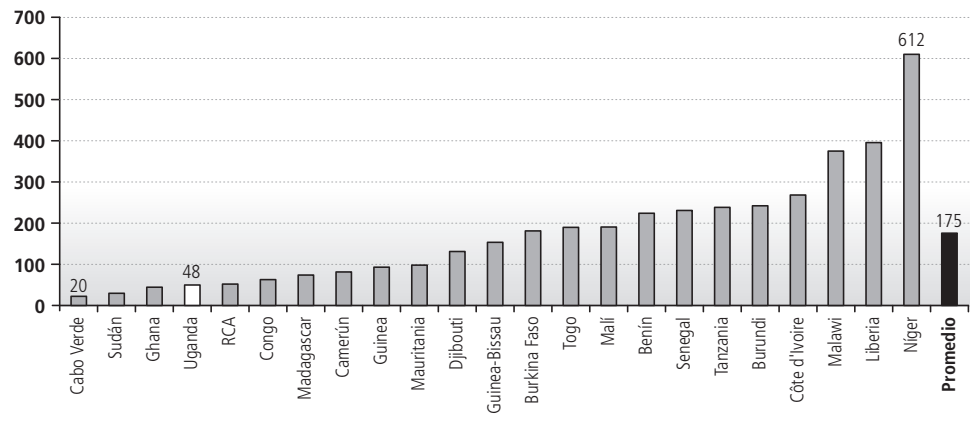
Si hay datos disponibles sobre la matriculación y los gastos (a través del ministerio responsable), desglosados por escuelas individuales (en países con una cantidad baja de instituciones de EFTP pública), tipo de escuelas (por ejemplo, técnicas, politécnicos) o enfoque ocupacional (técnico, comercial, agricultor, etc.), debería realizarse un **análisis comparado del gasto público corriente por unidad.** Esto puede señalar diferencias de costos considerables entre los tipos de escuela o los grupos ocupacionales, o puede revelar ineficiencias en la asignación, si el gasto por unidad varía considerablemente entre diferentes escuelas del mismo tipo. Por ejemplo, en Malawi, el análisis del sector educativo reveló que en las escuelas técnicas que ofrecían la misma gama y nivel de EFTP había diferencias de gastos unitarios de casi 1000 %. Resultó que las asignaciones públicas se basaban en presupuestos de suma fija independientes de la matriculación real, lo que tuvo como consecuencia que las instituciones con una matriculación baja (generalmente, las rurales) funcionaban con un gasto por unidad relativamente elevado; mientras que las instituciones con una matriculación alta (generalmente, ubicadas en zonas urbanas) tuvieron asignaciones más bajas por estudiante.

EJEMPLO 10.14 **(Análisis del gasto público unitario en una comparación internacional): Gasto público unitario para EFTP como un porcentaje del PIB per cápita, Uganda, 2009, en comparación con otros países.**

Fuente: Adaptado de Franz y Twebaze, 2011.

El análisis que se muestra en la Figura 10.6 se llevó a cabo recientemente en el marco de una evaluación de la EFTP en Uganda. La figura ayuda a ilustrar el nivel bajo del gasto unitario en este país.

FIGURA 10.6 - Gasto público unitario en EFTP como un porcentaje del PIB per cápita, Uganda y 22 países africanos, 2009



Análisis

La comparación del gasto público unitario en EFTP medido como un porcentaje del PIB per cápita, en países africanos seleccionados, demuestra el gasto público relativamente bajo en EFTP en Uganda. El país ha presupuestado menos de un 50 % de su PIB per cápita para cada estudiante en el sistema de EFTP (formal), que es menos de un tercio del promedio de los países africanos para los cuales había datos disponibles. Sin embargo, el ratio es particularmente alto en países con un ingreso per cápita bajo, tales como Níger, Liberia y Malawi.

3.5.2 COSTOS UNITARIOS

En forma complementaria a una evaluación del gasto público unitario, un análisis del sector educativo también debería intentar evaluar los costos unitarios globales, que se calculan para los diferentes sistemas de proveedores y tipo de instituciones de formación (e idealmente, también para la formación en diferentes áreas ocupacionales), todas las diversas fuentes financieras utilizadas para la provisión de EFTP. Tales evaluaciones de los costos unitarios son útiles para comparar los costos en los distintos sistemas de proveedores.

La evaluación de los costos unitarios es útil para comparar los costos efectivos de los diferentes tipos de formación, pero también representa el primer paso de un análisis costo-eficacia.[83] También es un aporte esencial para la planificación del gasto público en EFTP.

Las evaluaciones de los costos unitarios solo consideran los costos corrientes y, principalmente, los costos directos incurridos en las instituciones de EFTP. Los costos indirectos, tales como aquellos relacionados con el desarrollo de instructores, administración del sector en forma centralizada, etc., pueden incluirse como costos prorrateados (véase el Anexo 3.1).

La fuente de datos más apta en países típicos es la información provista directamente por las instituciones de formación. Los datos pueden recopilarse a través de casos de estudio o mediante encuestas de instituciones de EFTP (véase el Capítulo 1). Sin embargo, la experiencia con las evaluaciones de costos unitarios a través de encuestas señala dificultades e imprecisiones considerables debido a la renuencia de los proveedores de formación a revelar datos sobre el presupuesto. Los casos de estudio llevados a cabo por los investigadores principales pueden generar información menos completa pero más confiable, si se puede forjar una relación de confianza con las instituciones de formación individuales, que comprendan la justificación de la evaluación. A veces, los ministerios a cargo de las instituciones de formación pública recopilan e informan sobre los presupuestos institucionales.[84] Sin embargo, como se mencionó previamente, es posible que tales presupuestos no siempre incorporen todos los fondos disponibles para las instituciones; y también es posible que no reflejen cambios presupuestarios imprevistos, debido a niveles de ingresos fluctuantes y posibles recortes presupuestarios. En el caso de instituciones de formación no gubernamentales, es esencial que se colectan los datos directos en las escuelas. Para las instituciones del mercado privado de formación comercial, los gastos escolares pueden servir como una aproximación de los costos unitarios, ya que estas instituciones, por lo general, se financian totalmente con estos gastos.

Hay dos opciones para calcular los costos unitarios:

1. El costo de la formación de un estudiante durante un período de tiempo específico que, por lo general, es un año. La forma más simple de calcularlo es dividir el costo institucional total durante un año por la cantidad de estudiantes matriculados. Tenga en cuenta que es posible que no todos los estudiantes estén matriculados a tiempo completo, y que no todos los programas duren un año o más. En tales casos, deben establecerse equivalencias del tiempo completo o de un año para aquellos programas que sean más breves o de tiempo parcial (o ambos). Para conocer una metodología para este enfoque, véase el Anexo 10.4.

2. Costo de producir un graduado. Esto puede ser útil, si existen diferentes esquemas de formación en paralelo en un país con diferentes esquemas organizacionales (por ejemplo, la duración), pero con el mismo resultado, es decir, obtener las mismas cualificaciones. Este puede ser el caso cuando se puede obtener la misma cualificación a través de programas de aprendizaje formal[85] y, al mismo tiempo, mediante programas basados en instituciones.

Debería recalcarse que una evaluación de costos unitarios como se describió más arriba, es, en realidad, un cálculo del gasto unitario basado en el gasto real o planificado. Puede representar un estado de financiación deficiente, donde los gastos unitarios no están dictados por limitaciones de requerimientos, sino de recursos.[86] Es posible que se necesiten gastos unitarios más elevados considerables para garantizar que la formación se provee con los niveles de calidad deseados.

En países con problemas considerables de sub-financiación, puede ser útil cuantificar la brecha entre los costos unitarios reales y deseados. Para este fin es necesario realizar un ejercicio de costos. Las autoridades de EFTP o los ministerios a cargo de las instituciones de formación pueden haber realizado tal ejercicio a los fines de la planificación. Otras fuentes pueden ser directamente las instituciones de formación.[87]

Por lo general, diferentes esquemas organizacionales de formación arrojan diferentes costos y estructuras de costos en la EFTP. Esto se exacerba por las diferencias de costos entre los grupos ocupacionales inducidos por los diferentes costos de los materiales para la formación. Por este motivo, la comparación internacional de los costos de formación puede ser problemática. Sin embargo, una evaluación de costos unitarios debería, cuando fuera posible, intentar generar datos de costos promedio comparativos para diferentes sistemas de proveedores en un país, a los efectos de informar el debate sobre la provisión de formación eficaz en función de los costos.

Un aspecto especial del análisis de costos unitarios debería ser los efectos de las economías de la escala en la EFTP y los posibles arbitrajes implicados entre el costo y la relevancia. Concentrar el suministro de EFTP en menos instituciones y más grandes, por lo general, será más costo-eficaz, mientras que las instituciones descentralizadas más pequeñas pueden estar más cerca de grupos de destino y ajustarse más a los requerimientos del mercado laboral.

SECCIÓN 4

EFICIENCIA INTERNA Y CALIDAD

La eficiencia interna y la calidad son cuestiones persistentes en los debates sobre la EFTP. Sin embargo, no hay datos disponibles para medirlas en la exhaustividad típica de la educación general. En esta sección, se sugerirán algunos pasos analíticos cuantitativos y cualitativos para hacer un enfoque de la evaluación.

Los resultados de pruebas y de evaluaciones son clave para el análisis de la eficiencia interna y la calidad. A diferencia de la educación general, a menudo, la EFTP opera a través de sistemas de exámenes paralelos. En muchos países, los exámenes y las certificaciones de EFTP son provistos por las autoridades examinadoras de la educación (u otros organismos examinadores adscritos a los ministerios o autoridades a cargo de la EFTP), sino también por organismos de pruebas profesionales, con frecuencia dependientes de los ministerios de trabajo, que se centran en la formación no formal y basada en la industria. En otros casos, los programas de EFTP preparan a los estudiantes para más de una evaluación o certificación. Más recientemente, muchos países están en el proceso de introducir marcos nacionales para la cualificación profesional y una reforma del sistema hacia una formación modular y basada en las competencias que, con frecuencia, se supone que reemplacen los antiguos sistemas de certificación.

Para comprender totalmente los problemas en torno a la eficiencia interna y a la calidad de la EFTP es necesario evaluar con cuidado los diferentes sistemas de exámenes, su alcance, normas y procedimientos. En la mayoría de los casos, será útil analizar la eficiencia interna para cada uno de los sistemas paralelos por separado.

4.1 ANÁLISIS DE LA EFICIENCIA INTERNA

Principalmente, se puede usar una gama considerable de indicadores para medir la eficiencia interna. La tabla que se encuentra a continuación ofrece una lista de indicadores seleccionados y sus fórmulas sugeridas por la UNESCO. Qué indicadores utilizar dependerá principalmente del contexto específico del país, así como de la disponibilidad de datos. En los siguientes casos, se presentan algunos indicadores de uso frecuente y su utilización.

Un indicador importante de la eficiencia interna en la EFTP son las tasas de aprobación o desaprobación de exámenes.

• Indicadores sugeridos por la UNESCO - Eficiencia interna de la EFTP

La **tasa de promoción** y la **tasa de repetición** miden la eficiencia interna del sistema (véanse las fórmulas del Capítulo 2).

Tasa de deserción: Porcentaje de estudiantes matriculados en la EFTP en un grado determinado, que han abandonado al final de un año escolar específico

$$\frac{\textit{Cantidad de estudiantes en el Grado G que abandonan en el Año N x 100}}{\textit{Cantidad de estudiantes matriculados en el Grado G durante el Año N}}$$

Tasa de éxito en el examen final: Ratio de estudiantes que aprueban el examen final en un ciclo determinado, en comparación con la cantidad de estudiantes que presentaron el examen

$$\frac{\textit{Cantidad de candidatos que aprueban el examen final en un ciclo determinado x 100}}{\textit{Cantidad de estudiantes que presentan el examen}}$$

Tasa de graduación: Ratio de estudiantes de último año en un ciclo determinado, que aprueban el examen, en relación con la cantidad de estudiantes matriculados en el año final

$$\frac{\textit{Cantidad de graduados de un ciclo en el Año N x 100}}{\textit{Cantidad de estudiantes en el año final del ciclo para el Año N}}$$

Coeficiente de eficiencia interna: Ratio entre la cantidad de años-estudiante, requerida en teoría, para completar un ciclo de aprendizaje, si no hay desertores ni repetidores, y la cantidad de años-estudiante que la cohorte realmente ha utilizado para educar a cada uno de los graduados (véase la fórmula del Capítulo 2).

Tasa de éxito en el examen final

Por lo general, los datos de las series temporales están directamente disponibles a través de las autoridades de exámenes o de pruebas profesionales. Con frecuencia, los exámenes de la EFTP solo se realizan una vez al final del programa. En el caso de que se haya introducido el enfoque de educación y formación basado en las competencias (EFBC), se pueden realizar más evaluaciones modulares, que permitirían, si es que hay datos disponibles en forma centralizada a través de la autoridad examinadora, un análisis más profundo.

A los efectos de comparar la eficiencia de todos los programas y de los sistemas de proveedores, deberían obtenerse las tasas de aprobación o desaprobación a través de:

- Nivel educativo de los programas;
- Enfoque ocupacional o profesional del programa;
- Tipo de instituciones de formación y/o subsistema de proveedores;
- Género.

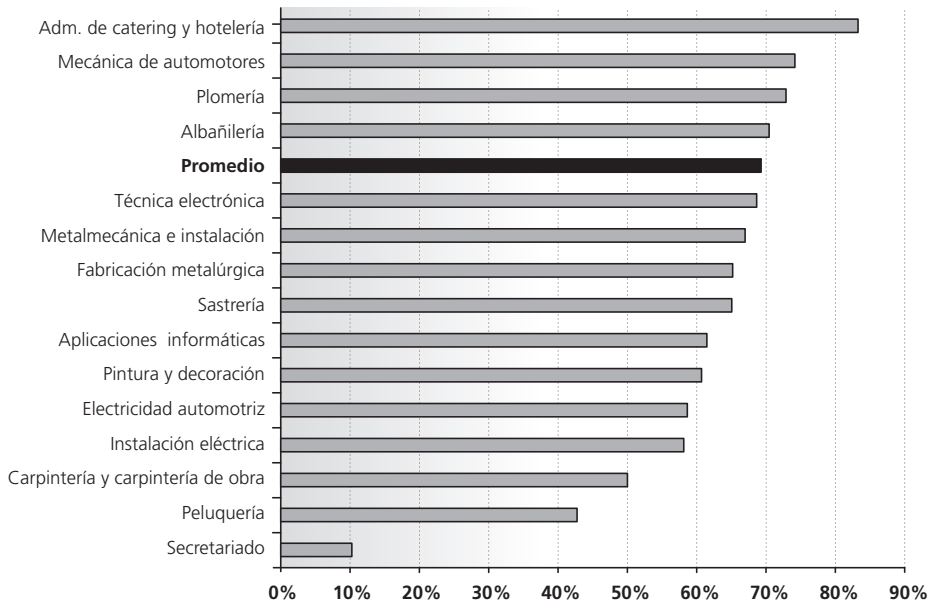
El gráfico del Ejemplo 10.15 muestra un caso de las tasas de aprobación desglosadas por campos ocupacionales de formación de un análisis de subsectores de la EFTP en Uganda.

EJEMPLO 10.15

(Análisis de las tasas de aprobación de exámenes para evaluar la eficiencia): Tasas de aprobación de pruebas profesionales en diferentes campos ocupacionales, Uganda, 2009

Fuente: Adaptado de Johanson y Okema, 2011.

FIGURA 10.7 - Tasas de aprobación del conjunto de los matriculados en pruebas, por programa, Uganda, 2009



La figura utilizó tasas de aprobación para dos rondas de pruebas profesionales conforme a la Dirección de Formación Industrial, en Uganda, en 2009. La prueba profesional es el examen típico para los programas de EFTP no formales, al que también pueden asistir artesanos que adquirieron sus habilidades informalmente.

Análisis

Los datos muestran algunos resultados alarmantes. En primer lugar, la tasa de aprobación promedio es inferior al 70 %, lo que significa que casi un tercio de todos los candidatos no alcanzan la meta establecida de la formación recibida. También muestra diferencias considerables en las tasas de aprobación entre los diferentes campos ocupacionales. En tres de tales campos, ni siquiera la mitad de los candidatos pudo lograr la certificación. La autoridad examinadora, de la cual se tomaron estos datos, examina principalmente habilidades adquiridas de manera no formal en instituciones de formación que, con frecuencia, son pequeñas y especializadas en cuanto a los campos ocupacionales. Por ende, los resultados sugieren una calidad de formación baja en un segmento específico de proveedores de formación, en particular, para las escuelas de peluquería y secretariado.

Tasa de deserción

Un indicador que se utiliza con frecuencia son las tasas de deserción, que establecen el porcentaje de estudiantes matriculados en la EFTP en un grado determinado, que han abandonado al final de un año escolar específico. El fenómeno de la deserción puede establecerse analizando el flujo de estudiantes por los diferentes programas. Se necesitan los datos de matriculación por año (grado) de formación, desglosados por las unidades deseadas de desglose (por ejemplo, tipo de escuela, nivel de formación, grupo ocupacional, etc.). La tabla siguiente sugiere un método para establecer las tasas de deserción para un ciclo de EFTP durante un período de tres años.

TABLA 10.20 - Formato sugerido de tabla para capturar las tasas de deserción

Tipo de escuela	Admisión total en el año 1	Matriculación en el año 2 menos repetidores	Matriculación en el año 3 menos repetidores	Candidatos para el examen final	Tasa de deserción en el año 1	Tasa de deserción en el año 2	Tasa de deserción en el año 3	Tasa de deserción durante el ciclo
Escuelas técnicas	A Admisión (año 1)	B Matriculación (año 2) - Repetidores	C Matriculación (año 3) - Repetidores	D Candidatos - Repetidores (año 3)	(A-B) / A x 100	(B-C) / B x 100	(C-D) / C x 100	(A-D) / A x 100
Escuelas comerciales	…	…	…	…				

Los motivos de la deserción pueden ser muy diferentes, y las entrevistas con la administración y los instructores de las instituciones de EFTP pueden ser la mejor fuente para comprender si no hay disponibles estudios especiales sobre la deserción. Los motivos comunes incluyen problemas financieros de los estudiantes o embarazos en el caso de estudiantes mujeres. Sin embargo, con frecuencia, los estudiantes también abandonan sus estudios de EFTP porque fueron admitidos en otros programas de educación general más prestigiosos (a menudo, un motivo de la deserción temprana) o porque encontraron empleo por las habilidades ya adquiridas durante la formación.

Tasas de repetición

El fenómeno de la repetición es más común en los países francófonos que en los países anglófonos. Las tasas de repetición miden la proporción de estudiantes inscritos en instituciones de EFTP en un determinado grado y que permanecen en el mismo grado al año siguiente; consulte el ejemplo 10.16. Para poder calcular las tasas de repetición, es necesario contar con las cantidades de estudiantes inscritos y estudiantes promocionados cada año. Para obtener más información, consulte el Capítulo 4 (eficiencia interna), en el cual se aborda el tema del cálculo de las tasas de repetición con mayor detalle.

Coeficiente de eficiencia interna (CEI)

El análisis de las tasas de repetición se puede utilizar para calcular el CEI, que mide la proporción entre la cantidad de años-estudiantes que se necesitan en teoría (sin deserción y repetición) para completar un ciclo escolar y la cantidad de años-estudiante que en efecto dedicó la cohorte. Para obtener una descripción metodológica detallada del cálculo del CEI, consulte el Capítulo 4 sobre eficiencia interna en el sistema de educación.

EJEMPLO 10.16 **(Tasas de repetición para el análisis de la eficiencia): Tasas de repetición en educación técnica pública por campo ocupacional, Benín, 2003/04**

Fuente: Adaptado del CSR de Benín, 2009.

La Tabla 10.21 presenta un ejemplo de tasas de repeticiones calculadas sobre la base de dos ciclos de EFTP como parte del CSR de Benín finalizado en 2008.

TABLA 10.21 - Tasas de repetición en educación técnica pública por campo ocupacional, Benín, 2003/04

	1.er año	2.o año
Administración y gestión de empresas	33 %	27 %
Ingeniería	22 %	19 %
Salud	8 %	10 %
Trabajo social	0 %	0 %
Industria hotelera	3 %	n.a.
Agricultura	3 %	1 %
Promedio	*15 %*	*17 %*

Análisis

En la tabla se pueden apreciar las grandes diferencias en las tasas de repetición entre los distintos campos ocupacionales. En administración y gestión de empresas e ingeniería existen problemas en particular con respecto a la promoción de estudiantes de un año al siguiente. Las tasas altas de repetición indican una baja eficiencia interna, ya que, si un estudiante repite, significa que requiere más tiempo (y más recursos) para completar su educación técnica.

4.2 ANÁLISIS DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN

Los resultados de la eficiencia interna son indicadores de la calidad de la formación[88]. Sin embargo, en especial en la EFTP, los resultados de los exámenes no suelen ser suficientes para indicar la calidad de la educación. En esos casos, en los cuales se llevan a cabo exámenes formales de EFTP con el patrocinio de las juntas de examinadores de educación, las evaluaciones, por lo general, están limitadas, en gran medida, a los resultados del aprendizaje teórico, eludiendo el contenido práctico de los planes de estudios de EFTP. Por este motivo, los problemas de calidad en la formación práctica, una característica común de la EFTP, no se detectan mediante los resultados de los exámenes y solo se advertirán cuando los estudiantes se encuentren dentro del mercado laboral.

La calidad en la EFTP se determina por medio de varios factores, entre los cuales se incluyen los siguientes:

- La formación y la aptitud de los instructores y docentes técnicos;
- La adecuación del plan de estudios, tanto en términos de capacidad de respuesta al mercado laboral y capacidad de implementación en las instituciones de EFTP; y
- La adecuación de los recursos para la formación, incluidos el equipamiento, los materiales para la formación, la enseñanza y el aprendizaje.

La implicación de empleadores y expertos de la industria (incluidos expertos del sector informal) en la planificación, el control y la implementación de todos los elementos del sistema de EFTP es un tema transversal en el debate sobre la calidad de la formación. Principalmente, la participación activa de expertos de la industria en el desarrollo de los estándares y planes de estudios, la formación de los docentes e instructores, la formación de estudiantes y las evaluaciones aumenta la calidad del aprendizaje en lo que respecta a la demanda de habilidades en el mercado laboral. Por lo tanto, un análisis de la EFTP siempre debe considerar las políticas, los mecanismos e instrumentos para lograr la integración de la experiencia del mundo laboral, si se analizan los elementos específicos del sistema.

A continuación, se presentan los indicadores sugeridos por la UNESCO para la evaluación de estos factores. En la lista se incluyen los siguientes:

1) La **tasa de docentes cualificados**, para analizar la calidad del cuerpo docente del sistema;
2) El **nivel de satisfacción promedio con el equipamiento**, el cual se puede obtener mediante una encuesta de satisfacción y un sistema de puntuación;
3) El **nivel de satisfacción promedio con la infraestructura**, el cual puede incluir aulas, laboratorios, talleres, entre otros; y
4) El **porcentaje de docentes que actualizan sus habilidades**, lo cual también posibilita la evaluación de la calidad de los docentes.

• Indicadores sugeridos por la UNESCO - Calidad de la EFTP

Proporción estudiantes-docente

Proporción entre la cantidad de estudiantes equivalentes a tiempo completo que reciben formación en un nivel de educación determinado y la cantidad de docentes equivalentes a tiempo completo en ese mismo nivel, en un año determinado.

$$\frac{\textit{Cantidad de estudiantes equivalentes a tiempo completo en un nivel educativo determinado x 100}}{\textit{Cantidad de docentes equivalentes a tiempo completo en ese mismo nivel}}$$

Proporción de docentes cualificados

Proporción de docentes que cuentan con la formación necesaria para el campo de enseñanza/aprendizaje que se les asigna

$$\frac{\textit{Cantidad de docentes cualificados en un nivel educativo determinado x 100}}{\textit{Cantidad total de docentes que enseñan en ese nivel educativo}}$$

Nivel promedio de satisfacción con el equipamiento

$$\frac{\textit{Puntuación total de la satisfacción con el equipamiento de cada establecimiento x 100}}{\textit{Cantidad total de establecimientos que brindan EFTP}}$$

Nivel promedio de satisfacción con la infraestructura escolar

$$\frac{\textit{Puntuación total de la evaluación de la infraestructura de cada establecimiento x 100}}{\textit{Cantidad total de establecimientos que brindan EFTP}}$$

Porcentaje de docentes que se perfeccionan en nuevos métodos de aprendizaje/enseñanza

$$\frac{\textit{Cantidad de docentes que vuelven a recibir formación sobre nuevos métodos de aprendizaje/enseñanza en ese nivel educativo x 100}}{\textit{Cantidad total de docentes en ese nivel educativo}}$$

4.2.1 DOCENTES E INSTRUCTORES

Uno de los indicadores que suele utilizarse, que también proporciona una comparación interesante con los otros subsectores educativos para establecer características básicas de calidad es la **proporción de alumnos por docente (PAD)**. Cabe destacar que la PAD-meta o estándar en la EFTP suele ser muy inferior en comparación con la PAD en la educación general, debido a que el tamaño óptimo de la clase en formación técnica es reducido. En Malawi, por ejemplo, la PAD estándar estipulado por el Ministerio de Educación fue de 7:1. Los datos sobre docentes e instructores de EFTP consolidados suelen incluirse en las estadísticas del SIGE o estar disponibles en el ministerio del cual dependen (educación o trabajo), o bien en las comisiones de gestión pública (o educativa) que están a cargo de la contratación del personal docente en el sector de la EFTP. El análisis de la PAD debe desglosarse, en la medida en que los datos lo permitan, por tipo de institución de EFTP y, si es posible, por cada institución en particular. Un análisis desglosado a menudo revela diferencias considerables en la PAD de cada escuela, según la ubicación (rural/urbana) y el enfoque ocupacional de cada institución. Por lo general, es difícil contratar suficientes instructores para las ocupaciones técnicas con alta demanda en el mercado laboral, ya que los salarios que pueden ganar los expertos en el ámbito de la enseñanza son menores a los que pueden acceder dentro de la industria.

La recolección de datos para el análisis de la PAD en la EFTP puede presentar algunos problemas metodológicos, entre los que se incluyen los siguientes:

- Es posible que los datos oficiales de inscripciones solo reflejen los estudiantes regulares, financiados públicamente y dejen de lado a aquellos que no se consideran regulares, que se han inscrito y afrontan los gastos con sus propios medios económicos. Por consiguiente, la PAD subestima la situación real, a menos que dichos alumnos no regulares también se incluyan;

- Las instituciones de EFTP suelen contratar una cantidad considerable de docentes que son financiados con el ingreso por cargos para hacer frente a la escasez de instructores. Estos docentes no son contratados por el gobierno y, por lo tanto, no se tienen en cuenta en las estadísticas centrales. En general, esta información solo se puede obtener a nivel institucional;

- Un cálculo correcto de la PAD debe tener en cuenta que algunos docentes trabajan con dedicación parcial (por ejemplo, profesionales que forman estudiantes algunas horas a la semana). El modo habitual de abordar esta situación es calcular una cantidad de docentes equivalentes a tiempo completo (véase la metodología descrita en el capítulo 8 sobre educación superior);

- En la EFTP, los instructores suelen estar cualificados para la formación en programas distintos de los que se ofrecen en la institución educativa. Muchas instituciones continúan con instructores de oficios que se han abandonado hace mucho tiempo. Con frecuencia, estos instructores están inactivos, mientras otros programas sufren la escasez de personal docente.

Los problemas antes mencionados son importantes para comprender e interpretar la PAD en la EFTP de manera correcta. Por lo general, los datos relevantes y la información deben evaluarse mediante el estudio de casos realizados en las instituciones de formación.

EJEMPLO 10.17

(Proporción alumnos-docente): Cantidad de docentes y PAD en diferentes categorías de EFTP, Uganda, 2009

Fuente: Adaptado de Johanson y Okema, 2011.

La Tabla 10.22 a continuación muestra un ejemplo de un cálculo simple de la PAD por tipo de institución de formación en Uganda.

TABLA 10.22 - Docentes e instructores por género y tipo de institución pública, Uganda, 2009

	Docentes			Estudiantes en formación por cada docente
	Hombre	Mujer	Total	
Instituciones de nivel básico				
Escuelas técnicas	512	126	638	9.9
Escuelas agrarias	57	17	74	15.7
Politécnicas comunitarias	293	85	378	8.9
Subtotal	862	228	1 090	9.9
Instituciones de nivel medio				
Institutos técnicos	654	100	754	11.8
Institutos de formación profesional	107	17	114	16.8
Subtotal	761	117	868	14.8
Instituciones terciarias				
Escuelas superiores técnicas	n.d.	n.d.	95	20.2
Escuelas de comercio y negocios	n.d.	n.d.	790	23.0
Instituciones de salud	n.d.	n.d.	274	11.4
Subtotal	n.d.	n.d.	1 159	20.0

Análisis

Las PAD tienden a ser mayor en las instituciones de mayor nivel. Esto se debe a que los programas en los niveles más altos son más específicos y avanzados. Por lo tanto, es difícil para la Comisión de Gestión Educativa de Uganda (Uganda Education Service Commission) contratar docentes debidamente cualificados para esas especializaciones ocupacionales a ese nivel.

Tamaño promedio de la clase

Para afrontar los problemas metodológicos y de datos antes mencionados, es posible calcular el **tamaño promedio de un grupo de estudiantes** como alternativa a la PAD de cada nivel, tipo de programa o área ocupacional. Esto contribuye a tener una descripción más detallada de los tamaños reales de los grupos educativos y la cantidad de grupos que cada docente debe capacitar. La metodología para esto se adjunta en el anexo 10.4.

Tasa de docentes cualificados

Dada la dificultad antes descrita para contratar docentes cualificados, otro indicador importante que se puede utilizar para evaluar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje es la **tasa de docentes cualificados**, la cual mide el porcentaje de docentes que cuentan con la formación necesaria para impartir la enseñanza/instrucción en el campo asignado (véase la Tabla 10.23). Los datos necesarios para establecer este indicador son las cantidades de docentes en un determinado nivel, tipo de escuela o campo de aprendizaje, clasificados por la cualificación formal la más alta. Además, es preciso contar con la información sobre la cualificación mínima que se requiere de manera formal. Esta información se puede obtener de la autoridad contratante (por ejemplo, las comisiones de gestión pública/educativa). A continuación, se sugiere una tabla sencilla para establecer la tasa de docentes cualificados por tipo de escuela:

TABLA 10.23 - Tabla sugerida para capturar la tasa de docentes cualificados

Tipo de institución	Cantidad total de docentes/instructores contratados	Cantidad total de docentes contratados que cumplen con el nivel mínimo de cualificación o lo superan	Tasa de docentes cualificados
Escuelas superiores técnicas	X	Y	Y / X x 100
Escuelas superiores comerciales	…	…	…
……			
Promedio	*Suma de las X (arriba): X_S*	*Suma de las Y (arriba): Y_S*	*Y_S / X_S x 100*

La tasa también se puede desglosar por campo de enseñanza/aprendizaje o por nivel de EFTP, según el contexto del país y los datos disponibles. En el momento de recolectar los datos, es importante considerar que el cuerpo docente regular puede incluir diferentes categorías de personal docente con diferentes cualificaciones mínimas requeridas (por ejemplo, docentes e instructores).

EJEMPLO **10.18** **(Personal docente por cualificación): Distribución del personal docente en la educación técnica por cualificación, Tanzania, 2008/9**

Fuente: Adaptado del CSR de Tanzania, 2011.

El ejemplo fue extraído del CSR de Tanzania de 2011 y muestra las cualificaciones formales de los docentes en la educación técnica según la Comisión Nacional para la Educación Técnica (NACTE), que comprende la educación técnica postsecundaria.

TABLA 10.24 - Distribución del personal docente registrado en la educación técnica, por cualificación, Tanzania, 2008/09

%	Hombre	Mujer	Total
Título de Doctorado	2.8	1.4	2.5
Título de maestría	36.5	35.0	36.2
Título de licenciatura	29.3	21.8	27.5
Diploma avanzado	13.6	14.3	13.7
Diploma básico	16.0	26.3	18.5
Certificado técnico completo	1.2	0.0	0.9
Certificado básico	0.5	1.1	0.7
Total	**100.0**	**100.0**	**100.0**
Número	1 128	357	1 485

Análisis
En la tabla se puede apreciar que cerca del 66 % de todo el personal docente en la categoría de educación técnica registrado por la NACTE posee un título. Las diferencias entre los grupos de docentes masculinos y femeninos son significativas. Las docentes femeninas no solo representan menos de un cuarto del total de docentes, sino que también tienden a acceder a niveles menores de educación en comparación con sus colegas masculinos. Tienen una baja representación en el grupo de docentes que poseen un título de doctorado. A medida que desciende el nivel de calificación, aumenta la cantidad de docentes femeninas.

Porcentaje de docentes que actualizan sus habilidades

La UNESCO sugiere igualmente el indicador del **porcentaje de docentes que se perfeccionan en nuevos métodos de aprendizaje/enseñanza.** El hecho de que existan programas de perfeccionamiento para docentes/instructores es un excelente indicador. Esto tiene especial importancia en aquellos países en los cuales se está llevando a cabo una reforma de la EFTP, lo cual obliga a los docentes e instructores a ajustarse a los nuevos planes de estudios y modos de formación. Puede ser interesante desglosar este análisis por tipo de proveedor e incorporar, en especial, a los segmentos no formales y no públicos de la EFTP. Los docentes e instructores que trabajan en instituciones privadas a menudo no tienen acceso a los esquemas de perfeccionamiento financiados públicamente. Si lo tienen, es probable que los empleadores no promuevan su participación. Los datos relevantes pueden obtenerse del organismo/ministerio regulador a cargo del perfeccionamiento o la formación docente. También pueden obtenerse de la encuesta a instituciones de EFTP, si es que se realizó.

Otras consideraciones

Los indicadores presentados solo se refieren a la distribución y cualificaciones formales de los docentes. Sin embargo, en la EFTP se produce un fenómeno generalizado: los docentes cuentan con la cualificación formal, pero no son los suficientemente competentes o aptos para enseñar la materia que se supone que deben enseñar, en especial en lo que respecta a la formación práctica en talleres o laboratorios. En el sistema de EFTP formal en particular, la experiencia práctica en la industria no suele ser un requisito en el momento de la contratación. Con frecuencia, los docentes técnicos son contratados directamente cuando egresan de instituciones de formación técnica o escuelas superiores técnicas, las cuales ponen demasiado énfasis en la formación teórica. Por este motivo, estos docentes apenas están en condiciones de enseñar habilidades prácticas relevantes.

El análisis cuantitativo no permite establecer por completo en qué medida estas cuestiones representan un problema para el país en cuestión. Si se lleva a cabo una encuesta en instituciones de EFTP, se puede incluir una pregunta para averiguar la experiencia previa de los docentes en la industria y luego calcular los resultados. Entre otras preguntas clave más cualitativas para evaluar el alcance de los problemas se incluyen las siguientes:

- ¿Es la experiencia en la industria un requisito para la contratación de docentes de EFTP (o una aptitud adicional deseable)? La información se puede obtener de la autoridad contratante (por ejemplo, de las comisiones de administración pública o educativa).

- ¿Se consideran adecuadas las aptitudes prácticas de los graduados de la EFTP? La información se genera mediante la evaluación de la eficiencia externa que se presenta en la Sección 2.3 de este capítulo.

- ¿Organizan las instituciones de EFTP relaciones con lugares de trabajo para los docentes e instructores?

Los problemas acerca de las certificaciones y las competencias de los docentes de EFTP y la cantidad apropiada de docentes contratados deben analizarse en el contexto más amplio de las políticas de distribución y gestión de docentes de EFTP. En muchos países, la distribución de los docentes de EFTP es responsabilidad del gobierno central. En esos sistemas, surgen con frecuencia, algunos inconvenientes comunes, entre los que se incluyen:

- La contratación de docentes se basa en las reglas de servicios públicos en lo que respecta a la formación, las cuales pueden no considerar la experiencia y las habilidades necesarias en un contexto de EFTP (como, por ejemplo, la experiencia en la industria);

- Los salarios se establecen de manera central e invariable, lo que impide que puedan ofrecerse incentivos especiales en los salarios para contratar docentes cualificados en ocupaciones con alta demanda o en ubicaciones poco atractivas;

- El despido de los docentes no necesarios es difícil, por lo que las instituciones de formación se ven forzadas a lidiar con un cuerpo docente que no cuenta con los miembros adecuados para los programas ocupacionales ofrecidos.

Dentro del contexto de las reformas a la EFTP, la cuestión de si la contratación de docentes debería ser responsabilidad exclusiva de las instituciones de EFTP y desligarse, en cierta medida, de las reglas y los requisitos que se aplican a los servicios públicos, se ha tornado en un tema importante de debate.

Por último, el absentismo de los docentes en la EFTP es un factor que, al igual que en la educación general, tiene un efecto negativo en la calidad de la formación y los resultados de aprendizaje. Al día de hoy, no existen muchos análisis integrales sobre el fenómeno específico del absentismo en el subsector de la EFTP, pero es evidente que el problema amerita mayor atención. En el Capítulo 6 de estas directrices se hace una presentación detallada sobre los problemas y las metodologías de evaluación.

4.2.2 PLANES DE ESTUDIOS

Para lograr una formación de calidad, es preciso contar con buenos planes de estudios que se implementen de manera adecuada en las instituciones. A diferencia de los planes de estudios de educación general, los de EFTP requieren una actualización continua de acuerdo con los requisitos laborales y desarrollos tecnológicos en constante cambio. Si la EFTP está integrada al sistema educativo general con equivalencias establecidas entre la formación general y la de EFTP, los planes de estudios suelen incluir una parte considerable de aprendizaje académico. Un buen plan de estudio que posibilite un aprendizaje con vistas al mundo laboral necesita alcanzar el difícil equilibrio entre el aprendizaje teórico y académico, por un lado, y las habilidades prácticas y el desarrollo de las aptitudes por el otro. Otro determinante importante para lograr planes de estudios adecuados al mercado laboral en este contexto es la participación de empleadores en el proceso de desarrollo de los planes.

Sin embargo, otra cuestión es determinar si los planes de estudios son realistas en el sentido de que las instituciones de EFTP sean capaces de implementarlos.

Principalmente, se deben emplear métodos de investigación cualitativa para evaluar el análisis de la pertinencia de los planes de estudio. Estos métodos incluyen entrevistas con empleadores y partes interesadas en la educación y la EFTP. El análisis de la eficiencia externa, en especial, mediante los estudios de seguimiento, puede proporcionar una percepción valiosa de la satisfacción de los empleadores con el contenido educativo de los programas de EFTP.

Entre las preguntas clave para evaluar la calidad de los planes de estudios, su proceso de desarrollo y revisión, se incluyen las siguientes:

- ¿Se incluyen planes de estudios modulares basados en las competencias que orienten su contenido educativo a los requisitos del mercado laboral?
- ¿Existe una participación sistemática de los empleadores en los procesos de desarrollo de los planes?
- ¿Cuál es la relación entre los contenidos prácticos y teóricos de los planes?
- ¿Con cuánta frecuencia se actualizan los planes?
- ¿Es posible evaluar las habilidades prácticas?
- ¿Tienen permiso las instituciones de EFTP para modificar y ajustar los planes en virtud de las necesidades del mercado laboral local?

4.2.3 RECURSOS PARA LA FORMACIÓN: EQUIPAMIENTO, INSTALACIONES PARA TALLERES/LABORATORIOS, MATERIAL EDUCATIVO

La capacidad de las instituciones de EFTP para implementar buenos planes de estudios con buenos docentes también depende de la calidad de las instalaciones, del equipamiento y del material educativo. Ocasionalmente, la información sistemática sobre estos aspectos está disponible mediante evaluaciones de las instalaciones y los recursos en las instituciones de EFTP realizadas, por ejemplo, por las autoridades a cargo de la EFTP. Como alternativa, las encuestas a instituciones de EFTP deberían incluir preguntas sistemáticas al respecto.

Evaluar si las instalaciones, el equipamiento y el material educativo son adecuados presenta un desafío ya que es difícil establecer estándares uniformes dado que los requisitos dependen de los planes de estudios y de los métodos de impartición. Por ejemplo, los sistemas de aprendizaje incorporan al programa de manera sistemática prácticas educativas en el lugar de trabajo. En consecuencia, es posible que los requisitos en cuanto a equipamientos y talleres en las instituciones de EFTP sean menores que en los programas de formación de tiempo completo en la escuela, ya que, en mayor medida, las habilidades prácticas se desarrollan en el lugar de trabajo del empleador que coopera y no en la institución.

En este contexto, la UNESCO sugiere dos indicadores útiles: el nivel promedio de satisfacción con el equipamiento y el nivel promedio de satisfacción con la infraestructura escolar. Los datos pueden reunirse a partir de las encuestas a instituciones de EFTP. Ambos indicadores se basan en la puntuación de satisfacción de las mismas escuelas.

4.2.4 GARANTÍA Y GESTIÓN DE LA CALIDAD

Cada vez más, los esfuerzos por reformar la EFTP han llamado la atención hacia la necesidad de establecer sistemas de garantía de calidad en la EFTP y gestión de la calidad en las instituciones de EFTP. En especial, los siguientes sistemas e instrumentos se consideran importantes:

- *Sistemas de registro y de acreditación de las instituciones de EFTP* a fin de garantizar que los proveedores cumplan con los requisitos mínimos en términos de insumos (instalaciones, personal docente, etc.) y de capacidad de gestión para llevar a cabo la formación de acuerdo con los estándares establecidos. En los sistemas modernos de acreditación los estándares en cuanto a los insumos tienden a perder importancia frente a los estándares relacionados con los procesos y la gestión;

- *Como alternativa a la acreditación de las instituciones de formación o junto con ella:* acreditación de los programas de formación para determinar si los planes de estudios y otros recursos educativos (docentes, material, instalaciones) resultan adecuados para impartir un determinado programa de formación de acuerdo con los estándares ocupacionales;

- *Sistemas de gestión de la calidad de las instituciones de EFTP* que contengan un sistema de procedimientos de gestión para ayudar a las instituciones a elaborar y mantener estándares de calidad, capacidad de respuesta al mercado laboral y un funcionamiento orientado al cliente en sus operaciones. Hoy en día, es común encontrarse con instituciones de EFTP que intentan conseguir la certificación ISO. De manera alternativa, las autoridades de la EFTP desarrollan procedimientos estándar de gestión de calidad a nivel nacional, los cuales forman parte de los criterios de acreditación;

- *Garantía de calidad de los resultados de la formación* a menudo realizado mediante exámenes/evaluaciones. Entre las cuestiones más importantes de los sistemas modernos de evaluación se incluyen problemas de transparencia, métodos apropiados para evaluar las competencias prácticas, competencias de los evaluadores y participación de miembros de la industria en las evaluaciones. Las evaluaciones pueden realizarse en las escuelas o en centros acreditados de evaluación externa;

- *Calidad del proceso de desarrollo de los planes de estudio*, en particular, en lo que respecta a la implicación de expertos en el proceso y los mecanismos de verificación de los planes por parte de los empleadores para garantizar su relevancia.

Un análisis del sector educativo debería evaluar la disponibilidad y el estado de desarrollo de tales sistemas de garantía y de gestión de la calidad con el objetivo de determinar si:

- Los sistemas y mecanismos están bien definidos en cuanto a procedimientos, roles y responsabilidades;

- Las reglas se cumplen con regularidad; y

- Hay personal suficiente (tanto en términos de cantidad como de formación) disponible en instituciones responsables para administrar e implementar los sistemas.

NOTAS

67 Véase también Banco Mundial, 2010, Stepping up Skills for more jobs and higher productivity.

68 Por ejemplo, después del 2006, surgieron rápidamente nuevos compromisos de formación profesional en el sector educativo con el apoyo del Banco Mundial. Véase Fasih Tazeen, 2010.

69 Mientras que en el Capítulo 5 sobre eficiencia externa se demuestra el modo en que se evalúa el contexto del mercado laboral, la Sección 2.3 de este capítulo brinda mayor orientación para evaluar la relevancia específica de la EFTP en el mercado laboral.

70 "Revised recommendation concerning Technical and Vocational Education", de *Normative Instrument concerning Technical and Vocational Education*, 2001, p. 7.

71 Véase también la sinopsis de distintas (pero similares en principio) definiciones de educación y aprendizaje formal, no formal e informal en la publicación de la Oficina Regional de la UNESCO para la Educación en África del 2009.

72 El llamado "sistema dual", que constituye el núcleo de la formación profesional en los países en los países de habla germana, es un tipo de sistema de aprendizaje particularmente bien establecido y formalizado con una fuerte influencia y participación de los empleadores.

73 UNESCO-BREDA, 2011, Tanzania Education Sector Analysis. Beyond Primary Education, the Quest for Balanced and Efficient Policy Choices for Human Development and Economic Growth, p.88.

74 Para una descripción detallada de CINE y sus problemas para aplicar el sistema en el contexto de la EFTP, véase UNEVOC/UNESCO, Instituto de estadísticas, 2006, Participation in Formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide. An Initial Statistical Study.

75 Véase www.africaeconomicoutlook.org

76 Algunos programas de EFTP son terminales, lo que significa que directamente preparan a los estudiantes para ingresar al mercado laboral una vez finalizada la formación. Otros programas, en especial en los niveles más bajos del segmento de EFTP formal, brindan dos opciones tras haber finalizado: a) empleo y b) progreso a niveles avanzados de EFTP o a programas de educación general. En el último caso, las habilidades y competencias adquiridas deben adecuarse a los requisitos del mercado laboral, ya que son la base para adquirir un mayor nivel de competencia que, en última instancia, conducirá al empleo.

77 En este caso, puede ser útil determinar, por medio de la encuesta a instituciones de EFTP, la tasa actual de estudiantes que logran colocarse en un puesto de pasantía o prácticas en una empresa.

78 No obstante, el análisis reveló resultados muy interesantes e inesperados. Uno de ellos fue un efecto muy favorable en el ingreso medio, en comparación con el de los egresados de instituciones de educación general. Sin embargo, también se observó una brecha muy marcada con respecto a las oportunidades de ingresos de estudiantes con cualificaciones de educación superior.

79 Si los datos se obtienen de encuestas de seguimiento, el indicador se debe modificar a fin de reflejar la proporción de graduados de la EFTP empleados en un determinado campo ocupacional y que han recibido una formación relacionada con dicho campo.

80 En general, no es fácil identificar la proporción de EFTP dentro del total de gastos administrativos en ministerios de educación o, por ejemplo, en organizaciones de evaluación educativa. En tales casos, puede utilizarse en su lugar el porcentaje de estudiantes de EFTP sobre el total de la población estudiantil, administrado por el ministerio o la organización.

81 Véase UNESCO-BREDA, 2009.

82 Tal vez sea posible desglosar las cifras de gastos por nivel de educación en algunas categorías de gastos (tales como becas per cápita y material de enseñanza) y en otras no (por ejemplo, salarios de los docentes).

83 Debido a la falta de datos sobre resultados de la formación, en la mayoría de los casos, no es posible realizar un análisis costo-eficacia.

84 En este caso, es importante utilizar presupuestos actuales (ejecutados), siempre que sea posible.

85 Evaluar los costos de los programas de aprendizaje presenta un desafío particular. En primer lugar, los estudiantes están matriculados a tiempo completo en las instituciones de formación, pero en realidad no pasan todo el año en las instituciones. Con el objeto de evaluar el costo, deben ser tratados como estudiantes a tiempo parcial. En segundo lugar, los costos destinados a que las compañías brinden su parte de la formación en sus instalaciones deben agregarse a una evaluación de costo total. Puede ser útil distinguir entre costos brutos y netos. Los aprendices proporcionan trabajo productivo durante su formación dentro de la compañía. El valor de ese trabajo debe deducirse del costo bruto para obtener el costo neto. El valor del trabajo se suele calcular sobre la base del salario de un empleado con el mismo nivel de habilidades y responsabilidades que podría reemplazar al aprendiz si éste no estuviera.

86 Esto es muy marcado en las instituciones de formación pública, pero también prevalece en los mercados privados de formación, ya que las instituciones de formación están atadas a los niveles de gastos del mercado, los cuales pueden ser menores que los necesarios para brindar una formación de buena calidad.

87 Sin embargo, utilizar los datos de solicitud de presupuesto de instituciones de formación individuales puede ser problemático, ya que tales solicitudes se suelen exagerar para negociar una asignación de presupuesto más alta, al menos en el caso de instituciones públicas.

88 Para medir la calidad del sistema de EFTP como tal, en cuanto a la manera en que satisface las necesidades del mercado laboral nacional, véase la Sección 2.3 sobre eficiencia externa.



© World Bank / Régis L'Hostis

ANEXOS

ANEXOS DEL CAPÍTULO 7

ANEXO 7.1: DESCRIPCIÓN DE LOS INDICADORES CLAVE

Este anexo presenta, en primer lugar, los indicadores clave para la cobertura de los servicios para el DPI en las áreas de salud, nutrición, higiene y prácticas parentales.[89] El término "cobertura" debe ser entendido aquí en un sentido amplio, incluidos sus determinantes, el acceso a los servicios y su uso.

INDICADORES DE SALUD

Resulta útil distinguir entre los indicadores de salud maternal (cuidado pre y posnatal) y los de salud infantil (vacunación y otros cuidados preventivos y curativos de la salud).

Salud materna[90]

Están disponibles los indicadores de cobertura de servicios de salud antes y después del nacimiento, así como durante él.

La proporción de mujeres (entre 15 y 49 años) que recibió cuidado prenatal.

Se les recomienda a las mujeres embarazadas que asistan al menos a cuatro consultas prenatales en centros de salud con personal capacitado (OMS).[91] De hecho, el acceso al cuidado prenatal cumple un rol determinante en la reducción de la mortalidad y morbilidad de la madre y del niño, ya que permite la detección temprana de problemas que podrían poner en riesgo la vida de la madre o de los bebés.

El indicador se calcula como el número de mujeres que han recibido cuidado prenatal en el transcurso de su embarazo previo, en proporción del total de mujeres que dieron a luz a niños vivos en el mismo período. El indicador puede ajustarse según la cantidad de consultas (una a cuatro) o según el tipo de personal que haya brindado el servicio (doctores, enfermeras, parteras).

La eficacia del cuidado prenatal también depende del tipo de cuidado recibido y de las recomendaciones dadas. Las encuestas MICS brindar dicha información. Por ejemplo, es interesante establecer la proporción de mujeres vacunadas contra el tétanos o a las que se les recomendó su administración durante dichas visitas, la proporción de mujeres que recibieron suplementos nutricionales al revelar síntomas de desnutrición y la proporción de mujeres que pasaron por ciertos exámenes médicos (presión arterial, análisis de sangre y de orina).

Porcentaje de partos (mujeres de 15 a 49 años) asistidos por personal de salud cualificado

La presencia de personal de salud cualificado durante el parto posibilita un diagnóstico preciso de los problemas de salud y una respuesta rápida y adecuada, en caso de ser necesaria. Esto reduce la mortalidad materna y neonatal. El indicador se calcula como el número de partos asistidos por personal de salud cualificado en proporción del total de partos ocurridos durante el mismo período. De nuevo, los datos de las encuestas DHS y MICS determinan si los partos ocurrieron en un centro de salud y fueron asistidos por personal cualificado o si ocurrieron en una casa con la ayuda de una partera tradicional, una práctica que es peligrosa, pero común en las zonas rurales.

Salud neonatal e infantil

Existen dos tipos de indicadores de salud infantil: (i) indicadores de cobertura de vacunación (calculados para niños de 12 a 23 meses) e (ii) indicadores de servicios brindados a niños menores de cinco años que sufren de alguna enfermedad.

Tasa de cobertura de vacunación.

Según los estándares de la OMS, hay seis vacunas que son esenciales para lograr una protección total del niño contra la tuberculosis, la viruela, la poliomielitis, la difteria, el tétanos y la tos ferina.[92] Todas estas vacunas deben administrarse al niño en los primeros 12 meses de vida, por lo que los datos reunidos corresponden a las inmunizaciones administradas a niños de entre 12 y 23 meses, durante sus primeros 12 meses.

Porcentaje de niños menores de 59 meses con presunción de neumonía que reciben antibióticos.

La neumonía es una enfermedad respiratoria aguda que afecta los pulmones. Es la primera causa de muerte infantil (OMS, 2011). Puede prevenirse gracias a la inmunización, una nutrición satisfactoria y la mejora de los factores ambientales. Se trata con antibióticos.

Este indicador puede calcularse en base a datos de las encuestas DHS y MICS para evaluar la cobertura de los servicios de salud para niños con esa enfermedad.

Porcentaje de niños menores de cinco años con diarrea que reciben tratamiento con SRO y alimentación continua.

La diarrea es la segunda causa de muerte de niños menores de cinco años en países en desarrollo, después de la neumonía (OMS, 2009). Esta enfermedad se contrae mediante el consumo de agua o comida contaminadas, o de una persona a otra en lugares donde la higiene es insuficiente. Los niños que padecen diarrea a menudo están malnutridos, lo cual los vuelve más vulnerables a la enfermedad. Cada episodio de diarrea agrava el estado de malnutrición debido a la deshidratación, la cual priva a los niños de los minerales necesarios para la supervivencia y el crecimiento. Las buenas prácticas de higiene son uno de los métodos más eficaces de prevención (véase la siguiente sección sobre indicadores de higiene). A menudo, se administran sales de rehidratación oral (SRO) para tratar la enfermedad.

Porcentaje de niños menores de cinco años que tuvieron fiebre y recibieron tratamiento antipalúdico.

El paludismo es otra de las principales causas de mortalidad de niños menores de cinco. También es devastador para las mujeres embarazadas, ya que genera tasas altas de mortalidad fetal y materna. Cabe señalar que este indicador abarca el tratamiento antipalúdico de todos los niños que presentan fiebre, no solo de aquellos a los que se les ha diagnosticado la enfermedad. Por lo tanto, debe interpretarse con cuidado. En este nivel, también es importante evaluar la cobertura del tratamiento antipalúdico preventivo. Las encuestas MICS suelen brindar una estimación del uso de mosquiteros en los hogares y de tratamientos preventivos por parte de niños y madres embarazadas.

Nutrición

El acceso a una nutrición adecuada durante la primera infancia es un factor determinante para el desarrollo físico y mental de los niños. Según la OMS, la lactancia materna debe ser exclusiva hasta que el niño cumpla seis meses y, después de esa edad, debe complementarse con otros alimentos. Se pueden determinar varios indicadores a partir de las encuestas de hogares a fin de establecer tanto las prácticas nutricionales como la cobertura de los servicios de nutrición para el DPI.

Tasa de lactancia materna exclusiva durante los primeros seis meses.

Este indicador se calcula como el número de bebés menores de seis meses que se alimentan exclusivamente de la lactancia materna en proporción del total de bebés del mismo grupo de edad.

Tasa de cobertura de suplemento de vitamina A entre niños de 6 a 59 meses.

El suplemento de vitamina A es muy importante para la prevención de la mortalidad infantil, en especial en los casos de niños nacidos con poco peso o que sufren de malnutrición grave. El indicador se calcula como el número de niños de entre 6 a 59 meses que recibieron dos dosis (o una dosis grande) de suplemento de vitamina A en proporción del total de niños del mismo grupo de edad.

El porcentaje de hogares que consumen sal yodada.

Según la OMS, la deficiencia de yodo es la causa principal de daño cerebral que puede alterar el desarrollo cognitivo y motor del niño y poner en peligro su desempeño escolar. Para las mujeres embarazadas, es particularmente importante contar con cantidades suficientes de sal yodada en sus dietas para el desarrollo del feto. El indicador se calcula como el porcentaje de hogares que consumen una cantidad adecuada de sal yodada.

Malnutrición

Los niños subalimentados corren un riesgo elevado de morbilidad y mortalidad. La malnutrición también afecta el desarrollo mental de los niños. Para evaluar el estado de nutrición de los niños se utilizan tres indicadores principales.

La proporción de niños menores de cinco años con bajo peso-para-talla o emaciación.

Este indicador se calcula como el porcentaje de niños cuyo peso-talla está por debajo de -2 desviaciones estándar de la mediana de la población de referencia. Este tipo de malnutrición es consecuencia de una alimentación insuficiente durante el período inmediatamente anterior a la observación. También puede ser el resultado de una enfermedad reciente, en especial, diarrea. En general, se utilizan dos estados de malnutrición: moderada o aguda/grave. La primera equivale a un peso-altura que está entre -3 y -2 desviaciones estándar por debajo de la mediana de la población de referencia. Los niños que sufren de malnutrición moderada y no reciben asistencia adecuada pueden progresar hacia la malnutrición aguda o grave, definida como aquella por debajo de -3 desviaciones estándar de la mediana, un trastorno que puede poner en peligro la vida (OMS).[93]

La proporción de niños menores de cinco años con baja estatura-para-edad o retraso en el crecimiento.

Este indicador se calcula como el porcentaje de niños cuya estatura-edad está por debajo de -2 desviaciones estándar de la mediana de la población de referencia.[94] El retraso en el crecimiento es una consecuencia de una nutrición insuficiente durante un largo período o de infecciones reiteradas.

Por lo general, se detecta antes de que los niños cumplan dos años y sus efectos son, en gran medida, irreversibles. Conlleva el riesgo de un retraso en el desarrollo motor, el deterioro de las funciones cognitivas y un bajo desempeño escolar (UNICEF).[95]

La proporción de niños menores de cinco años con bajo peso-para-edad o insuficiencia ponderal.

Este indicador se calcula como el porcentaje de niños cuyo peso-edad está por debajo de -2 desviaciones estándar de la mediana de la población de referencia. Este estado de malnutrición es un reflejo de los efectos combinados del retraso en el crecimiento y de la emaciación en los niños.

La proporción de niños menores de cinco años sufriendo de obesidad o sobrepeso.

Considerados por muchos años como un problema que solo concernía a los países desarrollados, la obesidad y el sobrepeso representan un problema para una cantidad creciente de niños en países en desarrollo, en especial en las zonas urbanas y podría convertirse en un asunto de salud pública en el futuro. Sobre la base de las encuestas DHS y MICS, se considera que los niños cuyo peso para la talla está por encima de dos desviaciones estándar de la mediana de la población de referencia tienen sobrepeso.

Acceso al agua, el saneamiento y la higiene

Además de los indicadores de salud y nutrición antes mencionados, es oportuno analizar los indicadores de acceso al agua, el saneamiento y las prácticas de higiene. De hecho, la falta de acceso al agua potable y las prácticas de higiene deficientes suelen ser la causa de enfermedades graves en niños, en especial, en los más pequeños.

El porcentaje de hogares que cuentan con jabón para el lavado de las manos.
El porcentaje de hogares con acceso a una mejora en el suministro de agua.[96]
El porcentaje de hogares con una mejora del saneamiento.

Este último indicador hace referencia a los hogares que cuentan con un inodoro con conexión a un sistema de alcantarillado o tanque séptico, una letrina, un sanitario de composta o una letrina mejorada de pozo con ventilación.

Buenas prácticas de higiene.

Es posible que en las encuestas de DHS y MICS existan varios indicadores sobre la eliminación de heces de los niños, el tratamiento adecuado del agua para hogares sin mejoras en el suministro o el lavado de las manos (véase a continuación).

INDICADORES DE ESCOLARIZACIÓN

Los indicadores de educación y escolarización, en general, abarcan actividades educativas parentales y enseñanza preescolar.

Estimulación y actividades educativas parentales

La evaluación de las prácticas de paternidad que favorecen el desarrollo de los niños resulta difícil de apreciar debido a su naturaleza intrínsecamente privada. No obstante, las encuestas MICS4 brindan información valiosa que permite evaluar la frecuencia y la calidad de varias prácticas de paternidad relacionadas con el DPI. Incluyen indicadores de buenas prácticas parentales en cuanto a lo siguiente: (i) estimulación, (ii) nutrición e higiene y (iii) prácticas parentales en lo que respecta al manejo del comportamiento del niño. También posibilitan la evaluación del rol del padre en la educación del niño y la percepción que tienen ambos progenitores de los peligros a los cuales pueden estar expuestos sus hijos.

Jugar con los niños pequeños y llevar a cabo otras actividades estimulantes les proporciona un entorno favorable para su desarrollo intelectual y les genera interés en el mundo que los rodea. Es posible que haya varios indicadores disponibles para establecer la medida en que las familias de niños pequeños (menores de cinco años) les proporcionan actividades didácticas, juegos, lecturas, versos infantiles, canciones, etc.

El porcentaje de niños menores de cinco años que poseen al menos dos juguetes en su hogar.
El porcentaje de niños menores de cinco años que poseen al menos un libro.
El porcentaje de niños de entre 36 a 50 meses que han participado en actividades junto con un adulto para promover el aprendizaje y la preparación para la escuela.

Este indicador se calcula como el porcentaje de niños que participaron en actividades de estimulación con uno de sus padres u otro adulto miembro de la familia en cuatro o más de las siguientes actividades en los últimos 3 días: a) leer libros al niño, b) narrar cuentos al niño, c) cantar canciones al niño, d) llevar al niño fuera de la casa, e) jugar con el niño y f) pasar tiempo con el niño nombrando objetos, contándolos o dibujando. El indicador se puede desglosar por grupo de edad, actividad específica o el progenitor que participa de la actividad con el niño (madre o padre).

El porcentaje de niños menores de cinco años dejado solo o en el cuidado de otro niño menor de 10 años por más de una hora, al menos una vez en la semana anterior a la encuesta.

Prácticas parentales en cuanto a higiene, salud y nutrición

Algunos padres tienen poco o ningún conocimiento sobre las buenas prácticas de higiene, salud o nutrición para sus hijos, tales como el lavado de las manos antes de las comidas o lo que deben hacer ante una diarrea o fiebre.

El porcentaje de niños que se lavan las manos antes de comer.
El porcentaje de niños que se lavan las manos después de ir al baño.
Actitudes y acciones parentales ante una diarrea o fiebre del niño.

Prácticas paternales consideradas perjudiciales para el desarrollo armonioso del niño

También puede resultar interesante examinar el conocimiento o las actitudes de los padres con respecto a tales prácticas. Las encuestas de hogares, MICS y CAP brindan información sobre la preponderancia de tales prácticas y actitudes, en especial con respecto a la mutilación genital femenina, la violencia en el hogar, etc.

Prácticas disciplinarias basadas en la explicación, la coerción o el castigo

El aprendizaje de los niños comienza con la comprensión de su entorno. Los adultos, y los padres principalmente, deben desempeñar un rol importante en ayudar al niño a comprender su entorno físico y social, sobre todo, por medio de explicaciones. Asimismo, la adopción de reglas por parte del niño suele lograrse mediante explicaciones sobre las razones para el buen o el mal comportamiento y, en ocasiones, mediante prácticas coercitivas o punitivas. Estas prácticas son un ingrediente fundamental para el desarrollo correcto de las habilidades cognitivas y sociales de los niños. Según la disponibilidad de los datos, es posible que estos indicadores permitan la evaluación de tales prácticas de paternidad. Los datos de las encuestas MICS4 permiten estimar una serie de indicadores de las reacciones punitivas o coercitivas de los padres ante el comportamiento perjudicial de los niños, entre las que se incluyen prohibirle algo al niño, privarlo de algo, insultarlo, tratarlo de manera degradante o castigarlo físicamente de forma excesiva, todo lo cual puede ser nocivo para el desarrollo armonioso de los niños.

La proporción de padres/cuidadores que dedican tiempo a explicar las reglas o por qué determinado comportamiento se considera perjudicial a sus hijos de entre 2 a 14 años.
La proporción de padres/cuidadores que castigan a los niños por su comportamiento perjudicial.
La proporción de padres que creen que una crianza adecuada debe incluir castigos físicos.

Desarrollo de la primera infancia

El índice de desarrollo de la primera infancia

Las encuestas MICS4 introdujeron un nuevo módulo para el desarrollo de la primera infancia (Módulo 6) cuyo objetivo es medir el desarrollo de los niños en cuatro áreas: habilidades de prelectura y prearitmética, desarrollo físico, desarrollo socioemocional y habilidades de aprendizaje, a modo general. Basados en una serie de preguntas, se determinaron indicadores del progreso de los niños para cada una de las cuatro áreas (véase la Tabla A7.1 a continuación). Después se agregan las respuestas para establecer el índice, que es un puntaje ponderado de las cuatro áreas. Este índice global, que es representativo a nivel nacional, permite evaluar hasta qué punto los niños están encaminados en términos de su desarrollo (cuando están encaminados en al menos tres de las cuatro dimensiones consideradas).

TABLA A7.1 - Áreas de desarrollo de la primera infancia (Niños de 36 a 59 meses) Medidas en las encuestas MICS4

	Indicadores y sus componentes (Las respuestas son binarias)	**Criterios de evaluación Se considera que los niños están encaminados si:**
Habilidades de alfabetización y aritmética elemental	¿Puede el niño 1. identificar o nombrar al menos 10 letras del alfabeto? 2. leer al menos cuatro palabras simples? 3. reconocer y nombrar los símbolos de los números del 0 al 9?	Al menos dos respuestas son afirmativas
Desarrollo físico	4. ¿Puede el niño levantar un objeto pequeño del suelo, como por ejemplo una piedra o un palo? 5. ¿El niño algunas veces está demasiado enfermo para jugar?	Al menos una respuesta es afirmativa
Desarrollo socioemocional	6. ¿El niño se lleva bien con otros niños? 7. ¿El niño patea, muerde o golpea a otros niños? 8. ¿El niño se distrae fácilmente?	Al menos dos respuestas son afirmativas
Aprendizaje	9. ¿Puede el niño seguir instrucciones simples para realizar una tarea? 10. ¿Puede el niño hacer algo por su cuenta cuando se lo piden?	Al menos una respuesta es afirmativa

Fuente: Cuestionarios MICS4 (childinfo.org) y resultados preliminares de la encuesta para Togo, 2011.

Sin embargo, este enfoque tiene limitaciones: (i) Las preguntas son de una naturaleza exploradora, y no se evalúa directamente al niño, sino que los padres/cuidadores (generalmente las madres) son quienes las responden; y (ii) se hacen las mismas preguntas a todos los niños, sin tener en cuenta la edad, aunque los puntajes aumentan con la edad del niño. Será especialmente importante controlar esta dimensión cuando se calcule el puntaje agregado para evitar el sesgo causado por la edad.

Educación en el nivel preescolar[97]

Los indicadores aquí propuestos pretenden analizar la evolución de la matriculación en el nivel preescolar a lo largo de los últimos diez años. Como se mencionó anteriormente, la provisión de la educación en el nivel preescolar puede dividirse en varias categorías según los grupos de edad. Las principales se refieren a niños menores de tres años (en especial guarderías, centros de cuidado durante el día y programas de DPI integrados, entre otros) y a la educación preescolar formal para niños de tres a cinco años. Cuando lo permitan los datos, vale la pena analizar la evolución de la matriculación para cada categoría.

Evolución de las cantidades que asisten a servicios de DPI para niños menores de tres años

Pocos países de África tienen estadísticas sobre la cantidad de beneficiarios de los servicios para niños menores de tres años. Este ejercicio, por lo tanto, puede presentar la oportunidad de recopilar dicha información. Para hacerlo, será útil usar la información compilada en el curso sobre el mapeo de los servicios de DPI (véase la Sección 1 de este capítulo).

Evolución de las cantidades que asisten a servicios de DPI para niños de tres a cinco años

Para este grupo de edad, el principal indicador para elegir será la tasa bruta de matrícula en el nivel preescolar (TBM). Puede ser importante desglosar este indicador por proveedores (público, privado, religioso, comunitario y demás), y comparar la evolución de la matriculación en cada uno.

La encuesta MICS4 también permite saber si los niños de tres y cuatro años participan en actividades de estimulación formales o informales fuera del hogar. Esta información, unida a la relacionada a la participación de los niños de cinco años en el programa preescolar, permite calcular una tasa global de participación en la estimulación/educación preescolar para los niños de tres a cinco años.

INDICADORES DE PROTECCIÓN Y DE NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES

Están disponibles diversos indicadores para evaluar la evolución de la cobertura de los servicios de DPI en términos de: (i) la protección (registro de nacimientos, trabajo infantil, mutilación genital femenina y demás); y (ii) el cuidado de niños con necesidades especiales. Los indicadores a continuación son los principales disponibles a través de encuestas de hogares (DHS y MICS) o fuentes de datos administrativos. Serán especialmente útiles para brindar una perspectiva histórica de las prácticas tales como el registro de nacimientos y la mutilación genital femenina.

Porcentaje de niños menores de cinco años cuyos nacimientos fueron registrados

El registro de niños rara vez se considera como algo más que una mera formalidad administrativa. Sin embargo, aquellos niños cuyos nacimientos no fueron registrados pueden enfrentar el rechazo al derecho a la identidad o al cumplimiento de sus derechos como ciudadanos. También es posible que el acceso de los niños a los servicios de atención de la salud, educación y sociales esté condicionado a que cuenten con un certificado de nacimiento. Los certificados de nacimiento también proporcionan protección contra las adopciones ilegales, los matrimonios de menores, el reclutamiento forzado y el tráfico; y pueden ayudar a reunir a las familias en países que estuvieron en conflicto.

Porcentaje de niños de cinco a catorce años involucrados en actividades económicas remuneradas o no, según la definición de la OIT[98]
Porcentaje de huérfanos y niños vulnerables (HNV).

Los huérfanos y otros grupos de niños vulnerables por lo general están expuestos a más riesgos que los demás niños.[99] De hecho, dichos niños están más expuestos a la deserción escolar, a la morbilidad y a la malnutrición que los demás niños.[100]

Porcentaje de niñas menores de catorce años que han sufrido algún tipo de mutilación genital femenina

Es importante acompañar este indicador con un análisis cualitativo del origen cultural y étnico y la actitud de los padres en cuanto a la defensa de esta práctica para sus hijas. Los datos de MICS suelen ser muy útiles en este sentido.

ANEXO 7.2: INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS DE DPI

TABLA A7.2 - Herramientas para evaluar la calidad de los servicios de DPI

	Principales categorías (*Número de indicadores*)	Objetivo	Regiones/Países participantes
Estándares docentes y del programa (International Step by Step Association)	***Estándares del programa:*** • Interacciones entre docentes y niños (4) • Participación de la familia (9) • Planificación de programas centrados en los niños (5) • Estrategias para el aprendizaje significativo (4) • Entorno de aprendizaje (3) • Salud y seguridad (4) ***Estándares docentes:*** • Individualización (4) • Entorno de aprendizaje (3) • Participación de la familia (6) • Estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo (5) • Planificación y evaluación (7) • Desarrollo profesional (4)	Herramienta de planificación y mejora Acreditación para el programa Step by Step	29 países: Albania, Armenia, Azerbaiyán, Belarús, Bosnia/ Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Estonia, ex República Yugoslava de Macedonia, Federación de Rusia, Georgia, Haití, Hungría, Kazakstán, Kosovo, Kirguistán, Letonia, Lituania, Mongolia, Montenegro, Moldova, República Checa, Uzbekistán, Rumania, Serbia, Eslovaquia, Eslovenia, Tayikistán y Ucrania
Herramienta de autoevaluación (International Association for Childhood Education)	• Entorno y espacio físico (17) • Contenido curricular y pedagogía (39) • Educadores y cuidadores (13) • Niños pequeños con necesidades especiales (24) • Colaboración con familias y comunidades (5)	Autoevaluación por centros	Participaron 26 países en la elaboración de la herramienta, incluidos: Botswana, Chile, China, Ecuador, Estados Unidos, Japón, Kenya, México y Nigeria
Proyecto de educación en el nivel preescolar (IEA)	***El sistema de observación se enfoca en el proceso usando tres dimensiones:*** • Gestión del tiempo (p. ej., el tiempo en tres tipos de actividades propuestas, estructuras grupales, ritmo de las actividades) • Actividades de niños (verbalización, interacción entre niños, interacción entre adultos y niños, participación no activa de niños, tiempo dedicado a las tareas) • Comportamiento de adultos (p. ej., comportamiento en categorías principales, enseñanza dirigida, grados de participación, comportamiento para escuchar, gestión de niños)	Investigación	17 países y territorios: Alemania (ex República Federal), Bélgica (francófona), China, España, Estados Unidos, Finlandia, Grecia, Hong Kong (China), Indonesia, Irlanda, Italia, Nigeria, Polonia, Portugal, Rumania, Eslovenia y Tailandia
Escala de evaluación (Save the Children, Reino Unido)	• Prácticas profesionales (objetivos claros, política de protección, referencias de buenas prácticas, plan de cuidado, revisión periódica, continuo de cuidados) (7) • Cuidado personal (salud y nutrición, recreación, privacidad, elecciones informadas, respeto, relaciones, sentido de identidad, control y sanciones, opiniones orales, educación según las necesidades) (12) • Cuidadores (4) • Recursos (accesibles/adecuados, promover el desarrollo de la salud) (2) • Administración (registros, confidencialidad, responsabilidad) (3)	Herramienta de planificación y mejora (desarrollo del personal, evaluación, supervisión) Promoción y desarrollo de políticas	7 países: Etiopía, Kenya, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania, Rwanda, Somalia y Sudán del Norte
Escala de calificación del entorno en la primera infancia. Edición revisada, desarrollada en los EE. UU*	• Espacio y mobiliario (8) • Rutina de cuidado personal (6) • Idioma, razonamiento (4) • Actividades (10) • Interacción (5) • Estructura del programa (4) • Padres y personal (6)	Investigación y mejora del programa Ahora se usa como criterio de calificación para algunos programas.	7 países del Caribe: Bahamas, República Dominicana, Granada, Jamaica, Montserrat, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas

Fuente: Myers, 2006 en UNESCO, 2007.
Nota: * Existen instrumentos similares para el programa de infantes y niños pequeños, y los centros de cuidados diarios familiares.

TABLA A7.3 - Los elementos de la versión revisada de la escala de calificación del entorno en la primera infancia (ECERS-R)

	Subcategorías
Espacio y mobiliarios	1. Espacio interior; 2. Muebles para el cuidado de rutina, los juegos y el aprendizaje; 3. Mobiliario para la relajación y el confort; 4. Disposición de la habitación para el juego; 5. Espacio para la privacidad; 6. Decoraciones infantiles; 7. Espacio para el juego de habilidades de motricidad gruesa; 8. Equipos para habilidades de motricidad gruesa
Rutinas de cuidado personal	9. Saludo de bienvenida/partida; 10. Comidas/bocadillos; 11. Siesta/descanso; 12. Ir albaño/cambiar pañales 13. Prácticas de salud; 14. Prácticas de seguridad
Lenguaje y razonamiento	15. Libros y dibujos; 16. Invitar a los niños a comunicarse; 17. Usar el idioma para desarrollar las habilidades de razonamiento; 18. Uso informal del lenguaje
Actividades	19. Habilidades de motricidad fina; 20. Arte; 21. Música/movimiento; 22. Bloques; 23. Arena/agua; 24. Juegos de representación; 25. Naturaleza/ciencias; 26. Matemáticas/números; 27. Uso de TV, videos y computadoras; 28. Promoción de la aceptación de la diversidad
Interacción	29. Supervisión de las actividades de motricidad gruesa; 30. Supervisión general de los niños (aparte de las actividades de motricidad gruesa); 31. Disciplina; 32. Interacciones entre el personal y los niños; 33 Interacciones entre los niños.
Estructura del programa	34. Programa; 35. Juego libre; 36. Tiempo en grupos; 37. Provisión para niños con discapacidades.
Padres y personal	38. Provisión para padres; 39. Provisión para las necesidades personales del personal; 40. Provisión para las necesidades profesionales del personal; 41 Interacción y cooperación del personal; 42. Supervisión y evaluación del personal; 43. Oportunidades para el crecimiento profesional.

Fuente: FPG Child Development Institute (http://ers.fpg.unc.edu/c-overview-subscales-and-items-ecers-r).

ANEXO 7.3:
EFICIENCIA EXTERNA DE LAS ACTIVIDADES DE DPI EN LA SALUD, LA NUTRICIÓN Y LA HIGIENE

TABLA A7.4 - Ejemplo de indicadores de resultados de salud, nutrición e higiene

Indicadores de resultados	
Nacimiento	Nacimiento prematuro Bajo peso en el nacimiento
Mortalidad	Proporción de mortalidad materna Tasa de mortalidad neonatal (1er mes) Tasa de mortalidad infantil (1er año) Tasa de mortalidad en menores de cinco años
Malnutrición	Obesidad Bajo peso Retraso en el crecimiento Emaciación
Morbilidad	Enfermedades (Infecciones respiratorias agudas, Paludismo, Diarrea)
Variables explicativas	
Cuidado natal y prenatal	Fue atendida al menos una vez por personal cualificado Fue atendida al menos cuatro veces por personal cualificado Asistente cualificado durante el parto Control de salud posterior al nacimiento para el recién nacido Control de anemia en las madres
Vacunación	Tuberculosis Poliomielitis Difteria, tos ferina y tétanos (DPT) Fiebre amarilla, etc.
Tratamiento de enfermedades	Uso del diagnóstico del paludismo El niño duerme debajo de una tela mosquitera Uso de SRO en caso de diarrea en los niños Uso de antibióticos en casos de infecciones respiratorias agudas
Instalaciones sanitarias	Uso de agua potable mejorada Instalaciones sanitarias mejoradas Lavado de manos
Nutrición	Lactancia materna: Lactancia materna exclusiva a menores de 6 meses Lactancia materna continua hasta los 2 años Introducción de comidas sólidas, semisólidas o blandas Consumo de sal yodada Suplementos de vitamina A
Uso de Servicios	Distancia hasta el centro de salud más cercano Percepción de la calidad de los servicios recibidos Uso de servicios de salud cuando los niños están enfermos Participación en un programa de DPI (incluye programas de nutrición)
Características del hogar	Área de residencia Región de residencia Tamaño de la familia Nivel de ingresos del hogar Educación del padre/madre Sexo del jefe del hogar
Características del niño	Sexo Edad Orden entre los hermanos Estado de HNV Si el niño tiene una discapacidad

Fuente: Autores.

Indicadores y variables explicativas

La mayoría de las actividades de DPI orientadas a la salud se relacionan a los programas de vacunas, alimentación y suplementos nutricionales, cuidado de la salud neonatal, educación parental y prácticas de buena higiene. Serán útiles para determinar su eficiencia o el efecto de dichos programas en términos de la mejora del estado de salud y nutricional de los niños beneficiados.

Estos indicadores en general se producen con datos sobre la prevalencia de enfermedades infantiles, anemia, bajo peso y retraso en el crecimiento, entre otros. En general están disponibles a partir de encuestas en el hogar, como la DHS y la MICS. Sin embargo, cuando resultan adecuados, también pueden usarse los datos de los ministerios de salud (sobre las características de los programas, por ejemplo).

Metodología para evaluar el impacto de las actividades de DPI en los indicadores de salud, nutrición e higiene

La pregunta clave a responder aquí es: ¿Han mejorado las condiciones de vida de los niños beneficiarios de las actividades de DPI (según los indicadores de la Tabla A7.4), gracias al acceso o al uso de los servicios de DPI (según los indicadores de la Tabla A7.4)? Sin embargo, la identificación de las variables explicativas que se deben considerar requiere el conocimiento previo razonable de los procesos epidemiológicos en uso. Es necesaria la colaboración estrecha con el ministerio de salud.

Inicialmente, los resultados de los niños beneficiarios del programa de DPI deben compararse con aquellos de los niños que no se beneficiaron con dichos servicios para determinar si existen diferencias significativas entre ambos grupos. Entonces, un análisis econométrico permitirá establecer los efectos netos de las variables, todo lo demás constante.

ANEXO 7.4:
ÍNDICE HOLÍSTICO DE DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA (HECDI)[101]

El desarrollo del índice holístico de desarrollo de la primera infancia (HECDI, por sus siglas en inglés) es el resultado de una iniciativa impulsada por la UNESCO con la colaboración de un comité técnico de varias agencias establecido en diciembre de 2010 para implementar las recomendaciones del Marco de Acción de Moscú adoptado por la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia en 2009.[102]

El HECDI, que todavía se encuentra en una etapa de preparación, pretende ser un indicador estandarizado e internacionalmente comparable. Tal instrumento debería permitir que los gobiernos y los actores internacionales mejoren su capacidad de supervisar y evaluar el desempeño de los países en la prestación de acceso equitativo a servicios de atención y educación de la primera infancia (AEPI) de calidad; y que supervisen atentamente el progreso para alcanzar el Objetivo 1 de Educación para Todos (EPT): "*Ampliar y mejorar la atención y la educación integral de la primera infancia, en especial para los niños más vulnerables y desfavorecidos*."

El HECDI es holístico porque adopta una visión global del desarrollo de los niños, desde el embarazo hasta la edad de ocho años. Cubre cinco áreas esenciales del DPI:

- La protección legal de los niños;
- La protección social de los niños y su bienestar;
- El desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños;
- El acceso a la educación y a los servicios de DPI, así como su calidad;
- La salud y la nutrición.

La Tabla A7.5 ofrece una propuesta de indicadores que se pueden incluir en el HECDI para cada una de las cinco áreas.

TABLA A7.5 - Indicadores propuestos para el cálculo del HECDI

	Área de enfoque	Nivel	Posibles indicadores de aproximación o reales disponibles actualmente	Fuente de los datos
% de niños con acceso a agua limpia y sanitarios	Salud	Programas y servicios	Uso de fuentes de agua potable mejoradas Uso de servicios sanitarios mejorados	MICS MICS
% de niños con acceso a atención médica y de prevención integral, que incluye controles de bienestar para lactantes, vacunas y atención a emergencias	Salud	Programas y servicios	Tasas de vacunación Proveedores de servicios de salud por cada 10 000 habitantes Nivel de acceso a las prestaciones de salud del DPI esenciales Presencia de los servicios AEPI, incluido el cuidado de la salud	OMS OMS SABER SABER
% de madres con acceso a servicios durante el embarazo y el parto	Salud	Programas y servicios	% de niños nacidos con ayuda de un asistente de parto cualificado % de madres que asistieron al menos a cuatro controles de salud prenatal	MICS MICS
Tasa de mortalidad en menores de 5 años	Salud	Resultados del niño y entorno de la familia	Tasa de mortalidad en menores de 5 años	OMS
% de niños con enfermedades frecuentes o condiciones crónicas	Salud	Resultados del niño y entorno de la familia	Uso de SRO (diarrea) Búsqueda de atención de la neumonía Diagnósticos de paludismo VIH	MICS MICS MICS MICS
El país brinda una garantía legal de los derechos, sin importar la religión, la raza, el origen nacional, el género o las discapacidades	Equidad y protección social	Políticas y leyes	Ninguno	
% de niños registrados al nacer	Equidad y protección social	Políticas y leyes	% de niños registrados al nacer	OMS
% de niños con acceso a AEPI que cumple las necesidades de las familias trabajadoras, para infantes/ niños pequeños y niños de edad preescolar	Educación	Programas y servicios	Matriculación en el nivel preescolar % de niños con acceso al nivel preescolar Programas dirigidos a todos los grupos beneficiarios El DPI es adecuado para cumplir con las necesidades de la población	IEU MICS SABER SABER
% de niños con acceso a AEPI de calidad	Educación	Programas y servicios	Proporción niños/docentes en el nivel preescolar Existencia de estándares de aprendizaje Procedimiento establecidos de registro y acreditación para el AEPI Estándares de infraestructura y servicio establecidos, por ejemplo, cantidad mínima de horas por semana, cobertura de los estándares de infraestructura Existencia de la proporción requerida de docentes/niños para el nivel preescolar	IEU SABER SABER SABER SABER
% de niños que ingresan al grado 1 con experiencia en el AEPII	Educación	Programas y servicios	% de niños que ingresan al grado 1 con experiencia en acceso al preescolar	IEU
% de niños que alcanzan los objetivos de desarrollo y aprendizaje	Educación	Resultados del niño y entorno de la familia	Puntajes de EDI para niños de 3 a 4 años *No hay nada disponible para niños más pequeños*	MICS
Porcentaje de la cobertura proporcionada por políticas para las licencias por paternidad pagadas por nacimientos, en ambientes formales/informales	Apoyo para padres	Políticas y leyes	Existencia de licencia por paternidad pagada	NATLEX *

% de acceso a los servicios de apoyo para padres y educación	Apoyo para padres	Programas y servicios	Programas dirigidos a todos los grupos de beneficiarios / *Actualmente no existen mediciones del alcance del acceso o la calidad de los programas para padres*	SABER
Promedio de años de educación de las madres	Apoyo para padres	Resultados del niño y entorno de la familia	Niveles de educación	
Depresión materna	Apoyo para padres	Resultados del niño y entorno de la familia	Ninguno	
% de niños expuestos a la violencia doméstica	Apoyo para padres	Resultados del niño y entorno de la familia	Ninguno	
% de niños con entornos que estimulen el aprendizaje en el hogar	Apoyo para padres	Resultados del niño y entorno de la familia	Apoyo para el aprendizaje (4 o más actividades para promover el aprendizaje y la preparación para la escuela en los últimos 3 días) % de niños con 3 o más libros;2 o más juguetes	MICS MICS
% de niños con cuidado inadecuado	Apoyo para padres	Resultados del niño y entorno de la familia	% de niños que se quedaron solos o al cuidado de otro niño menor de 10 años durante más de una hora la semana pasada	MICS
El país o la comunidad supervisan y responden al estado de crecimiento y nutricional	Nutrición	Programas y servicios	Programas establecidos en todas las áreas de enfoque (educación, salud, nutrición, protección social y del niño) *Ninguno para medir directamente el acceso a programas de nutrición*	SABER
% de niños obesos	Nutrición	Resultados del niño y entorno de la familia		
% de niños con retraso en el crecimiento	Nutrición	Resultados del niño y entorno de la familia	% con retraso en el crecimiento	OMS
% de niños con bajo peso al nacer	Salud	Resultados del niño y entorno de la familia	% de bajo peso al nacer	OMS
% de niños con estado de desarrollo neuronal adecuado en los últimos 1000 días	Nutrición	Resultados del niño y entorno de la familia		
Presencia de políticas para sacar a las familias de la pobreza	Pobreza	Políticas y leyes		
Tasas de pobreza en niños	Pobreza	Resultados del niño y entorno de la familia	% de niños que viven en la pobreza	DHS

Fuente: Descripción preliminar del HECDI, Reunión HECDI, New York, 21 y 22 de junio de 2012
Nota: * NATLEX es una base de datos global sobre políticas para las familias. ** IMDPE es la herramienta de medición del DPI.

ANEXO 7.5:
PRINCIPALES PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE DPI

TABLA A7.6 - Principales pruebas de evaluación de DPI

	Nombre de la prueba	Grupo de edad	Área de DPI	Países
Evaluación directa de los niños	Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) y Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP)	2 años y medio y más	Desarrollo del lenguaje	Madagascar, Mozambique
	Escala de inteligencia Stanford-Binet	2 años y medio y más	Desarrollo cognitivo	Madagascar
	Test de Stroop (Adaptado)	De 3 a 6 años	Funciones ejecutivas	Madagascar
	Escalas Bayley de desarrollo infantil (BSID I&II)	De 1 a 42 meses	Desarrollo cognitivo, motriz y socioemocional	RDC, Egipto, Etiopía, Kenya, Seychelles, Sudáfrica, Tanzania
	Escalas Británicas de Habilidad (BAS), en la versión de Prueba para niños africanos (ACT)	2 años y medio y más		Zimbabwe, Kenya, Uganda, Zanzíbar
Evaluación indirecta (del padre/cuidador)	Cuestionario de edades y etapas (ASQ) 1	De 3 a 6 años	Múltiples áreas de DPI	Mozambique
	Cuestionario de fortalezas y dificultades	De 3 a 6 años	Desarrollo socioemocional	Madagascar
	Instrumento de desarrollo temprano (EDI) 2	De 4 a 7 años	Múltiples áreas de DPI y preparación para la escuela	Mozambique
	MICS4 (Módulo 6)	De 36 a 59 meses	Desarrollo cognitivo, motriz, del lenguaje y socioemocional	Argelia, República Centroafricana, Chad, República Democrática del Congo, Djibouti, Gambia, Guinea Bissau, Ghana, Kenya, Mali, Mauritania, Nigeria, Sierra Leona, Sudán, Swazilandia, Togo y Túnez

Fuente: Fernald et al., 2009 en Naudeau et al., 2011.
Nota: * Esta lista no es exhaustiva, solo presenta las evaluaciones realizadas en África.
1 Incluye un componente de evaluación directa administrado al niño.
2 La prueba se administra a los cuidadores de nivel preescolar y a los docentes de grado 1.

ANEXOS DEL CAPÍTULO 8

ANEXO 8.1: GUÍA DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS - GESTIÓN (ADMINISTRATIVA Y CIENTÍFICA)

El objetivo de estas entrevistas, además de la recopilación de información para presentar brevemente los organismos y los consejos de los que depende la gestión de las IES, es apreciar la opinión que tienen los principales participantes de sus operaciones (directores, personal docente y estudiantes). Cuando corresponda, se debe realizar un análisis de los organismos comunes antes de considerar las particularidades de cada facultad e institución. Las personas entrevistadas deben estar realmente involucradas en estos organismos.

I. Entrevista con un responsable de la dirección

En su institución

1. ¿Quién participa de la junta directiva?

2. ¿Cómo se designa a cada individuo? ¿Quién los nombra?

3. ¿Cuáles son los principales organismos de los que depende el equipo de dirección?

- Para la gestión financiera y administrativa (por ejemplo, comité directivo):
  - Nombre,
  - Funciones clave,
  - Composición y
  - Cómo se nombra a los miembros (si es por voto, el porcentaje de votantes por universidad en las últimas elecciones)
- Para temas científicos (por ejemplo, un comité científico):
  - Nombre,
  - Funciones clave,
  - Composición y
  - Cómo se nombra a los miembros (si es por voto, el porcentaje de votantes por universidad en las últimas elecciones)
- En términos de gestión académica y vida estudiantil (por ejemplo, comités de estudios o académicos)
  - Nombre,
  - Funciones clave,
  - Composición y
  - Cómo se nombra a los miembros (si es por voto, el porcentaje de votantes por universidad en las últimas elecciones)
- Otros organismos que apoyan la dirección:
  - Nombre,
  - Funciones clave,
  - Composición y
  - Cómo se nombra a los miembros (si es por voto, el porcentaje de votantes por universidad en las últimas elecciones)

4. Desarrollo de la institución:

- ¿Qué organismo de gestión es responsable de la planificación del desarrollo de la institución?
  - Nombre,
  - Funciones clave,
  - Composición,
  - Cómo se nombra a los miembros y
  - Documentos producidos (planes de desarrollo, visión estratégica y demás)

5. Autonomía de la institución:

¿Podría decir que su institución es autónoma, en una escala de 0 a 4, en términos de:

- Asuntos institucionales/organizacional
- Cuestiones financieras
- Contratación y recursos humanos
- Asuntos académicos y pedagógicos
- Investigación científica

6. Frecuencia de conflictos

- Número de días de huelga docente durante los últimos 3 años (relacionados a conflictos nacionales o cuestiones institucionales)
- Número de días de huelga estudiantil durante los últimos 3 años (relacionados a conflictos nacionales o cuestiones institucionales)

II. Entrevistas con representantes de la dirección, de los docentes y de los estudiantes

Para cada uno de los organismos de gestión antes identificados, esta sección del cuestionario pretende triangular las opiniones de los representantes de dirección, de docentes y de estudiantes. Una opción sería solicitar la presencia de estos representantes dentro del órgano de dirección el más importante, como por ejemplo el comité directivo. Las respuestas se codifican en una escala del 1 al 5 (del más bajo al más alto).

TABLA A8.1 - Información a recopilar de los representantes de dirección, de docentes y de estudiantes

	Dirección	Docentes	Estudiantes
Organismo n.°1 *Clasificar en una escala del 1 al 5* - La importancia de la decisión - El punto de vista de la dirección - El punto de vista de los docentes - El punto de vista de los estudiantes			
Organismo n.° 2 - -			
Organismo n.° 3 - -			
Principales demandas insatisfechas			
Clasificar su asociación *en una escala del 1 al 5 en términos de:* - Decisiones de la dirección - Elecciones científicas - Decisiones que conciernen a los estudios y a la vida estudiantil en el campus			
A nivel global, ¿cómo clasificaría el nivel de diálogo en su institución *en una escala del 1 al 5?*			

ANEXO 8.2:
GUÍA DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS - POLÍTICAS DE PERSONAL

Esta entrevista debe realizarse con un responsable oficial de los recursos humanos a cargo del personal docente de la institución (servicios de personal, departamento de recursos humanos, rectorado). Pretende proporcionar una retroalimentación cualitativa sobre las políticas en términos de la gestión del personal docente, sus objetivos, ambiciones y su coherencia. El entrevistador debe contar, primero, con datos sobre las proporciones estudiantes-docente (para el personal permanente y equivalente a tiempo completo) y ser capaz de apreciar las particularidades en comparación con otras instituciones.

- ¿Cuántos docentes permanentes son empleados de la institución?
- ¿Enfrenta la institución algún tipo de restricción en cuanto a la proporción estudiantes-personal (para clases teóricas, prácticas en grupo, materias especializadas, entre otras)? De ser así: ¿Qué tan importante es la brecha? ¿Qué tipo de personal hace falta?
- ¿Hasta qué punto su institución recurre a horas extra (número de horas extra que realiza el personal permanente, además de su carga de trabajo habitual)? (Clasificar desde "Rara vez" hasta "Frecuentemente")
- ¿Cómo calificaría esta situación: "Única" o "Controlada"?
- ¿Hasta qué punto la institución depende de personal no permanente (profesores auxiliares, personal por contrato)? (Clasificar desde "Rara vez" hasta "Frecuentemente")
- ¿Cómo calificaría esta situación: "Única" o "Controlada"?
- En dicho grupo de personal, ¿cuál es el porcentaje correspondiente a profesores auxiliares y a personal por contrato? ¿Cómo explicaría esta situación?
- ¿Cree que, en la actualidad, su institución puede desarrollar una verdadera política de personal docente (contratación, estatus, tasas de supervisión, costos y demás)?
- ¿Por qué?
- ¿Qué política de personal docente cree que debería considerarse para su institución en el corto plazo?
- ¿Por qué (contratación, estatus, tasas de supervisión, costos y demás)?
- ¿Qué política de personal docente cree que debería considerarse para su institución en el largo plazo?
- ¿Por qué (contratación, estatus, tasas de supervisión, costos y demás)?
- ¿Existe una situación única (ejemplar) en términos de política de personal en su institución que desearía compartir y defender?

ANEXO 8.3:
GUÍA DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS - CONTROL DE CALIDAD

El objetivo de esta entrevista con un responsable oficial de la dirección de la IES es establecer la existencia de un mecanismo de control de calidad y valorar su relevancia general para la gestión. Nuevamente, si existe un servicio común para varias IES, debe ser considerado antes de considerar los arreglos específicos que cada institución o facultad tenga. Por otro lado, en este punto será necesario contar con el conocimiento de los organismos y marcos regulatorios a nivel regional y nacional.

1. ¿Qué procedimientos aplican para la creación de una nueva IES?
   - ¿Existe un marco regional?
   - ¿Existe un marco nacional?
   - ¿Cuáles son los pasos del procedimiento?
   - ¿Cuál es su opinión acerca del procedimiento (fortalezas y debilidades)?

2. ¿Qué procedimientos aplican para la creación de una nueva carrera?
   - ¿Existe un marco regional?
   - ¿Existe un marco nacional?
   - ¿Cuáles son los pasos del procedimiento?
   - ¿Cuál es su opinión acerca del procedimiento (fortalezas y debilidades)?

3. ¿Qué procedimientos deben seguirse para suspender o finalizar una carrera?
   - ¿Existe un marco regional?
   - ¿Existe un marco nacional?
   - ¿Cuáles son los pasos del procedimiento?
   - ¿Cuál es su opinión acerca del procedimiento (fortalezas y debilidades)?

4. ¿Qué mecanismos existen dentro de la institución para garantizar que las carreras ofrecidas reflejen las necesidades del mercado laboral?
   - ¿Estos mecanismos son específicos a su institución o se aplican a todo el país?
   - ¿Cuál es su opinión acerca de los mecanismos (fortalezas y debilidades)?

5. ¿Cuenta la institución con un servicio de estadísticas que proporcione información sobre lo siguiente?:
   - Matriculación de estudiantes, estado civil, características personales y familiares e historial académico
   - Seguimiento administrativo y aplicación de procedimientos de admisión
   - Seguimiento académico (exámenes y resultados individuales)
   - Seguimiento de egresados, incluido el estatus de empleo

6. ¿Cuenta la institución con un servicio de asesoría para estudiantes?
   - De ser así, ¿cuáles son los objetivos? ¿cómo funciona y qué piensa de éste (fortalezas y debilidades)?

7. ¿Cuenta la institución con un servicio para brindar apoyo a los estudiantes con dificultades sociales o académicas?
   - De ser así, ¿cuáles son los objetivos? ¿cómo funciona y qué piensa de éste (fortalezas y debilidades)?

8. ¿Los estudiantes participan de manera formal en la evaluación de la enseñanza?
   - De ser así, ¿cómo?
   - De ser así, ¿esto mejora la calidad de la enseñanza, la contratación de personal docente y/o el diálogo entre los actores de la institución?

9. ¿Diría que ha implementado una política de gestión de la calidad en su institución durante los últimos años?
   - De ser así, ¿de qué manera?
   - ¿Cuáles son los objetivos, organismos de supervisión, modos de operación, actores y demás?

ANEXO 8.4:
COSTOS ANUALES DE INVERSIÓN

Suele ser útil para determinar el costo anual del equipamiento que tiene una vida útil de más de un año. Es el monto que debe reservarse al final de cada año después de su compra para cubrir el costo del reemplazo. Este monto anual generalmente se llama anualidad. El procedimiento para calcular las anualidades se conoce como **cálculo de los costos anuales de inversión.** El enfoque que acá se usa es el enfoque de contabilidad estándar. Para un monto de inversión I, con una vida útil económica T, realizado en el año *0* a una tasa nominal de interés constante sobre el capital (tasa de interés ofrecida por los bancos) a_n, la anualidad A_k para el año k se obtiene mediante la siguiente fórmula:

$$A_k = \frac{I}{T} + a_n (T - (k - 1)) \frac{I}{T}$$

Ilustración

Se compra una máquina para una institución de educación superior con un costo de 1 millón. Tiene una vida útil de 10 años y la tasa nominal de rentabilidad del capital que ofrecen los bancos es del 9.1 por ciento.[103] Si se aplica la fórmula anterior se obtienen las siguientes anualidades:

Años	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A_k	191 000	181.900	172 800	163 700	154 600	145 500	136 400	127 300	118 200	109 100

Entonces, por ejemplo, para el año 1, la anualidad es:

$$A_1 = \frac{1\ 000\ 000}{10} + 0.91 \times (10 - (1 - 1)) \times \frac{1\ 000\ 000}{10}$$

ANEXO 8.5:
CONTEO DOBLE O MÚLTIPLE DE MATRICULACIONES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Al no existir un sistema de información que realice un seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes (por ejemplo, gracias a un número único de registro), puede sobrestimarse la cantidad total de estudiantes de educación superior (ES). Esto ocurre cuando:

(i) Muchos estudiantes se matriculan en más de un curso a la vez. En Benín, por ejemplo, una encuesta realizada por el ministerio de educación superior en 2011 mostró que aproximadamente un seis por ciento de los estudiantes de las universidades públicas estaban matriculados en dos cursos en la universidad en los años académicos 2005/06 y 2007/08. El ministerio también observó un marcado aumento en la cantidad de matriculaciones dobles, del 12 % en 2008/09 al 14 % en 2009/10, después de la gratuidad de las colegiaturas en las universidades públicas decidida en 2008;

(ii) Y cuando los estudiantes se matriculan simultáneamente en una institución pública (como una universidad) y en una privada (por ejemplo, una escuela profesional). Dichas situaciones se vuelven bastante marcadas cuando las condiciones de acceso a la ES son particularmente favorables (gratuidad, vales para estudiantes, becas, y demás). Entonces, los estudiantes pueden registrarse en las instituciones públicas para recibir los beneficios y las ventajas, y matricularse en una institución privada, y reducir el costo de oportunidad de esa elección.

Por lo tanto, resulta necesaria una revisión crítica de los datos disponibles. El alcance de este fenómeno debería poder identificarse mediante una entrevista con los funcionarios a cargo del servicio de estadística sobre la cobertura y la calidad de los datos estadísticos, en un nivel centralizado (ministerio, autoridad de ES nacional) y descentralizado (rectores, gestión de IES).

ANEXO 8.6:
OTRAS TABLAS MODELO PARA DOCUMENTAR LAS TENDENCIAS Y LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ejemplo de una tabla que resalta la variada información básica que puede recopilarse de las distintas instituciones para realizar el análisis de las condiciones de estudio, por institución/carrera:

TABLA A8.2 - Entorno de aprendizaje, por institución o carrera: Tabla modelo

	Facultades de la Universidad						Escuelas de	
	Humanidades	Derecho	Economía	Ciencia	Medicina	Agronomía	Ingeniería	Comercio
Cantidad total de estudiantes								
Cantidad de estudiantes en maestrías y doctorados								
Cantidad de asientos en el auditorio								
Cantidad de asientos en el aula								
Cantidad de computadoras para el personal docente								
Cantidad de lugares en las clases especializadas								
Cantidad de conexiones a Internet/ADLS								
Cantidad de proyectores								
Cantidad de libros en préstamo								
Cantidad de horas de uso de las aulas por día								
Cantidad de días de uso de las aulas por semana/año								
...								

Ejemplo de una tabla que resalta las fuentes de financiación de una universidad:

TABLA A8.3 - Distribución de las fuentes de financiación: Tabla modelo

Recursos propios	38%
Colegiaturas	7%
Contratos de formación	17%
Otras[104]	13%
Transferencias/Subsidios gubernamentales	59%
Donaciones	2%
Otras transferencias	1%
Total	100%

Fuente: Los cálculos se basan en los datos de una universidad pública y del Ministerio de Educación Superior de Benín.

Ejemplo de una tabla que resalta los gastos corrientes de una universidad:

TABLA A8.4 - Gastos corrientes de IES: Tabla modelo

Personal	67%
Permanente	64%
Horas extra	1%
Personal por contrato	2%
Compra de bienes y servicios	26%
Transferencias comunes	3%
Otros gastos actuales	4%
Total	100%
Recordatorio: Gasto total (unidades monetarias)	6 910

Fuente: Datos ilustrativos y cálculos de los autores.

Ejemplo de un balance de origen/carrera similar a un balance de empleo/formación:

TABLA A8.5 - Procedencia académica de las matriculaciones nuevas

(Cantidad)	**Universidad**	**Estudios en el extranjero**	**Total**	**Egresados de la escuela secundaria**
Humanidades	382	20	402	508 (Serie A)
Derecho y economía	318	28	346	285 (Serie B)
Ciencias de la salud	53	52	105	747 (Serie de matemáticas y ciencias)
Matemáticas - Física - Ciencias	204	-	204	
Desarrollo Rural y Agronomía	84	45	129	
Ingeniería y Tecnología	-	50	50	
Total	1 041	262	1 303	1 539

Fuente: Datos ilustrativos y cálculos de los autores.

Ejemplo de una tabla que resalta la distribución de docentes permanentes según su edad y nivel de cualificación, requerida para el análisis prospectivo sobre las necesidades docentes:

TABLA A8.6 - Distribución del personal permanente, por edad y cualificación (con fines de previsiones de personal): Tabla modelo

(Cantidad)	**Profesor**	**Académico**	**Asistente académico**	**Académico asociado**	**Asistente de clase**	**Assistente**	**Otras**	**Total**
25-29 años				6			49	**55**
30-34 años	2	2		179	2		98	**283**
35-39 años	31	47	89	814	8		137	**1 126**
40-44 años	656	238	146	947	7	5	63	**2 062**
45-49 años	1 488	223	32	1 031	3	4	73	**2 854**
50-54 años	1 458	72	9	623	4	7	48	**2 221**
55-59 años	750	15	1	299		24	26	**1 115**
60-64 años	272		2	56		1	2	**333**
65 años y más	33	3	3	10			5	**54**
Total	**4 690**	**600**	**282**	**3 965**	**24**	**41**	**501**	**10 103**

Fuente: Ministerio de Educación Superior de Marruecos.

ANEXOS DEL CAPÍTULO 9

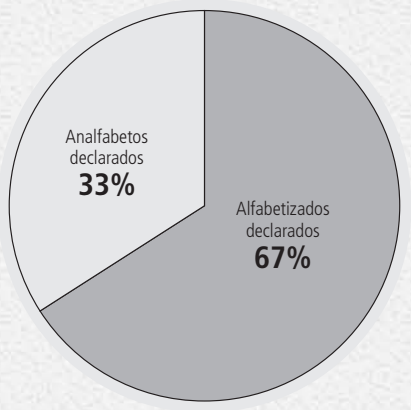
ANEXO 9.1:
PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y DE MONITOREO DE LA ALFABETIZACIÓN (LAMP): UN PILAR DE LA INICIATIVA LIFE

Contexto

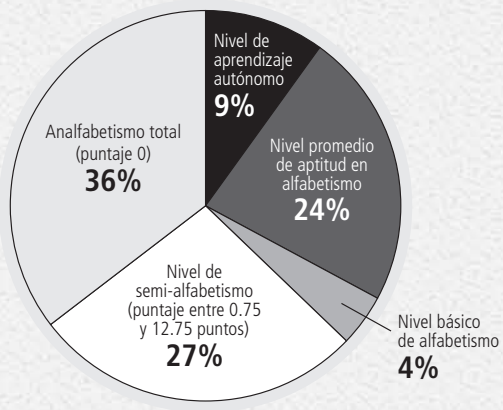
En noviembre de 2005, la UNESCO lanzó la Iniciativa de Alfabetización "Saber para Poder" (LIFE, por sus siglas en inglés). Esta iniciativa contribuye a alcanzar los objetivos de Dakar, en especial el objetivo 4 (*una mejora del 50 % en los niveles de alfabetización de adultos*) y el objetivo 5 (*alcanzar la igualdad de género en la educación*). El propósito de LIFE es dar apoyo a los objetivos de EPT en el campo de la alfabetización. Esta iniciativa está diseñada, como marco estratégico global, para permitir que todas las partes interesadas aumenten de manera significativa sus esfuerzos para alcanzar la alfabetización. Los países con altas tasas de analfabetismo[105] o en los que las tasas de alfabetización se encuentran por debajo del 50 %,[106] tendrán prioridad en la implementación de LIFE.

Por supuesto, se ha llegado a un consenso en la opinión de que la alfabetización es esencial para la prosperidad económica, la salud, la identidad cultural, la participación y la tolerancia en la comunidad; y para que los individuos tengan la capacidad de usar todo su potencial en sociedades que dependen cada vez más en el conocimiento. Por lo tanto, la medición de la alfabetización en todas sus dimensiones se convierte *de facto* en una necesidad funcional e institucional. Por este motivo, la UNESCO considera que LAMP es una herramienta esencial para desarrollar e implementar las políticas que se originen a partir de la iniciativa LIFE, ya que es cierto que los datos de "medición" de la alfabetización en los países en vías de desarrollo están fragmentados y principalmente se originan a partir de evaluaciones indirectas.[107]

Medición usual del alfabetismo



Medición diferenciada del alfabetismo



Es importante comprender la distribución de la alfabetización en toda la población, para poder definir las políticas de desarrollo adaptadas. La medición de la alfabetización no solo determina quién puede leer y quién no, ya que existen diversos niveles de habilidades de alfabetización, que van desde saber escribir el nombre propio en un formulario hasta comprender las instrucciones en una etiqueta de un medicamento, o poder aprender a partir de textos escritos.

El programa LAMP intenta responder a estas necesidades al proporcionar a los distintos países los instrumentos metodológicos y técnicos para una encuesta dirigida a medir una amplia variedad de niveles de alfabetización, que van desde la lectura y la escritura básicas hasta los mayores niveles de alfabetización necesarios para participar completamente en una sociedad en la que el aprendizaje ocupa un lugar cada vez más importante.

Metodologia LAMP

LAMP se desarrolló para recopilar datos de alfabetización de mayor calidad a través de nuevas encuestas de hogares[108] realizadas durante un ciclo de cinco o diez años. Los instrumentos se han validado en 6 países, que incluyen a 3 países de África.[109] Los datos recopilados en el marco LAMP se usarán para desarrollar e implementar planes de acción nacionales y definir mejor los programas de alfabetización de adultos.

LAMP está implementado en diferentes países a través de una cooperación que reagrupa la experiencia nacional,[110] la experiencia del IEU y expertos en evaluación de la alfabetización provenientes de Estadísticas Canadá y Servicios de Pruebas de la Educación (ETS, por sus siglas en inglés) en EE. UU.

El marco conceptual de LAMP, que permite una evaluación comparativa de la alfabetización de adultos, está adaptado a partir de la encuesta de Alfabetización de Adultos y Habilidades para la vida (ALL, por sus siglas en inglés). LAMP mide cinco niveles de alfabetización (i) Nivel 1: para las personas que tienen habilidades mínimas (*p. ej., aquellas que no pueden determinar la cantidad correcta de medicina a partir de la etiqueta de un paquete*) (ii) Nivel 2: las personas que solo pueden realizar tareas simples, explicadas con claridad (iii) Nivel 3: se considera el mínimo adecuado para la vida diaria – el nivel de habilidad generalmente necesario para completar con éxito la educación secundaria (iv) Niveles 4 y 5: los encuestados demuestran el dominio de habilidades de procesamiento de información de más alto nivel.

Se espera que los resultados de LAMP contribuyan con el debate político y que a la vez aviven la investigación sobre cuestiones como las siguientes: (i) ¿Cómo se distribuyen las habilidades a través de los diferentes subgrupos de población y cuáles son las consecuencias en términos de la movilización de recursos? (ii) ¿Cuál es la relación entre el analfabetismo y la participación y/o la integración económica? (iii) ¿Qué impacto tienen las políticas de educación de adultos en el grado de alfabetización en las poblaciones? (iv) ¿Cuál es la eficacia de la educación formal? Los datos de LAMP pretenden servir a una gran variedad de usuarios, desde la sociedad civil, los funcionarios públicos de los ministerios hasta los decidores políticos.

ANEXO 9.2:
CUESTIONARIOS MODELO/GUÍAS DE ENTREVISTAS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ENF

Fuente: Basados en una encuesta realizada en Marrakech (Marruecos) en 2007 (véase Cerbelle, 2010).

Los siguientes cuestionarios pueden ser completados por los investigadores siguiendo las respuestas de los participantes.

Cuestionario para los beneficiarios de los programas de alfabetización actuales

Número de id. del beneficiario:
Número de id. del investigador:
I/ Programa
1. ¿En qué programa de alfabetización participa?
Programa general
Programa operado por el gobierno (Especificar)
Programa operado por la sociedad civil o por una ONG (Especificar)
Programa operado de manera privada (Especificar)
2. ¿Cómo se enteró del programa?
3. ¿Es esta la primera vez que participa en este tipo de programa? (Sí/No)
3.1 De no ser así, ¿cuántas veces ha participado en un curso?
Una vez
Dos veces
Tres veces
Cuatro veces
Más de cuatro veces
3.2 ¿Qué programa ya ha cursado?
Programa general
Programa operado por el gobierno (Especificar)
Programa operado por la sociedad civil o por una ONG (Especificar)
Programa operado de manera privada (Especificar)
3.3 ¿Se presentó al examen final? (Sí/No)
De ser así, ¿aprobó? (Sí/No)
4. ¿Por qué se inscribió en el programa? (Enumerar las razones en orden de importancia)
5. ¿Recibió suministros? (Sí/No)
5.1 ¿Qué tipo de suministros?
5.2 ¿Recibió libros de texto DLCA? (Sí/No)
II/ Características personales
6. Apellido:
7. Nombre:
8. Género:
9. Edad:
10. Número de la tarjeta nacional de identidad:
11. Área de residencia (urbana/rural):
11.1 ¿Hace cuántos años que vive allí?

12. ¿Cuál es su lengua materna? (árabe/tamazight)
13. ¿Cuál es su situación familiar? (casado/soltero/viudo/divorciado)
14. Número total de hijos:
Número de hijos de 6 a 15 años:
Número de hijos menores de 6 años:
Número de hijos de 6 a 8 años:
Número de hijos de 9 a 12 años:
Número de hijos de 12 años y más:
15. ¿Su pareja lee y escribe? (Sí/No)
16. ¿Estuvo matriculado en la escuela alguna vez? (Sí/No)
16.1 Si la respuesta es no, ¿por qué?
16.2 Si la respuesta es sí, ¿por cuántos años?
16.3 Si la respuesta es sí, ¿por qué abandonó la escuela?
17. ¿Tiene una actividad profesional? (Sí/No)
17.1 De ser así, ¿cuál es?
18. Su casa tiene:
Alcantarillado
Agua Electricidad
Televisión (con cable)
18.1 De ser así, ¿con qué frecuencia mira televisión? (Sí/No)
18.2 ¿Qué programas?
19. Ingreso anual promedio del hogar:
20. ¿Es un problema diario el no saber leer ni escribir? (Siempre/A veces/Nunca)
20.1 Si la respuesta es siempre, ¿por qué?
20.2 Si la respuesta es a veces, ¿por qué?
20.3 Si la respuesta es nunca, ¿por qué?

Cuestionario para los ex-participantes del programa de alfabetización

Número de id. del beneficiario:
Número de id. del investigador:
I/ Programa
1. ¿En qué programa de alfabetización participa?
Programa general
Programa operado por el gobierno (Especificar)
Programa operado por la sociedad civil o por una ONG (Especificar)
Programa operado de manera privada (Especificar)
2. ¿Cómo se enteró del programa?
3. ¿Es ésta la primera vez que participa en este tipo de programa? (Sí/No)
3.1 De no ser así, ¿cuántas veces ha participado en un curso?
Una vez
Dos veces
Tres veces
Cuatro veces
Más de cuatro veces
4. ¿Se presentó al examen final? (Sí/No)
De ser así, ¿aprobó? (Sí/No)
5. ¿Por qué se inscribió en el programa? (Enumerar las razones en orden de importancia)

II/ Características personales
6. Apellido:
7. Nombre:
8. Género:
9. Edad:
10. Número de la tarjeta nacional de identidad:
11. Área de residencia (urbana/rural):
11.1 ¿Hace cuántos años que vive allí?
12. ¿Cuál es su lengua materna? (árabe/tamazight)
13. ¿Cuál es su situación familiar? (Casado/Soltero/Viudo/Divorciado)
14. Número total de hijos:
Número de hijos de 6 a 15 años:
Número de hijos menores de 6 años:
Número de hijos de 6 a 8 años:
Número de hijos de 9 a 12 años:
Número de hijos de 12 años y más:
15. ¿Su pareja lee y escribe? (Sí/No)
16. ¿Estuvo matriculado en la escuela alguna vez? (Sí/No)
16.1 Si la respuesta es no, ¿por qué?
16.2 Si la respuesta es sí, ¿por cuántos años?
16.3 Si la respuesta es sí, ¿por qué abandonó la escuela?
17. ¿Tiene una actividad profesional? (Sí/No)
17.1 De ser así, ¿cuál es?
18. Su casa tiene:
Alcantarillado
Agua
Electricidad
Televisión (con cable)
18.1 De ser así, ¿con qué frecuencia mira televisión? (Sí/No)
18.2 ¿Qué programas?
19. Ingreso anual promedio del hogar:
20. ¿Es un problema diario el no saber leer ni escribir? (Siempre/A veces/Nunca)
20.1 Si la respuesta es siempre, ¿por qué?
20.2 Si la respuesta es a veces, ¿por qué?
20.3 Si la respuesta es nunca, ¿por qué?
III/ Salud
21. ¿Se habló sobre los problemas de salud en el programa de alfabetización? (Sí/No)
21.1. De ser así, ¿de cuáles?
22. ¿Cree que la información proporcionada fue: (suficiente/insuficiente)?
22.1 ¿Por qué?
23. ¿La información compartida hizo que cambiara su comportamiento desde el punto de vista de la salud? (Sí/No)
23.1 Si la respuesta es no, ¿por qué no?
23.2. Si la respuesta es sí, ¿en qué áreas?
23.3. ¿Por qué cambió su comportamiento?

IV/ Política

24. ¿Le interesa la política? (Sí/No)
    24.1 Si la respuesta es sí, ¿en qué aspectos concretamente?
    24.2 Si la respuesta es no, ¿por qué no?
25. ¿Ha votado alguna vez? **(Si el individuo es un adulto)** (Sí/No)
    25.1 Si la respuesta es no, ¿por qué no?
26. ¿Han tratado temas políticos en el programa de alfabetización (como por ejemplo, la monarquía, el derecho al voto, los códigos de la familia y demás)? (Sí/No)
    26.1 Si la respuesta es sí, ¿cuáles?
27. ¿Cree que la información proporcionada fue: (suficiente/insuficiente)?
    27.1 ¿Por qué?
28. ¿La información compartida hizo que cambiara su comportamiento sobre el tema de la política? (Sí/No)
    28.1 Si la respuesta es no, ¿por qué no?
    28.2. Si la respuesta es sí, ¿en qué áreas?
    28.3. ¿Por qué cambió su comportamiento?
29. ¿Está al tanto de que hay elecciones en septiembre? (Sí/No)
    29.1 ¿Cómo se enteró de las elecciones?
    29.2 ¿Fueron mencionadas en el programa de alfabetización? (Sí/No)
30. ¿Va a votar? **(Si el individuo es un adulto)** (Sí/No)
    30.1 Si la respuesta es sí, ¿por qué?
    30.2 Si la respuesta es no, ¿por qué no?

V/ Educación de los niños

31. ¿Se habló del tema de la educación de los niños en el programa de alfabetización? (Sí/No)
    31.1 Si la respuesta es sí, ¿de qué hablaron?
32. ¿Cree que la información proporcionada fue: (suficiente/insuficiente)?
    32.1 ¿Por qué?
33. ¿La información compartida hizo que cambiara su comportamiento sobre el tema de la educación para niños? (Sí/No)
    33.1 Si la respuesta es no, ¿por qué no?
    33.2 Si la respuesta es sí, ¿por qué?
    33.3 ¿En qué ha cambiado?

VI/ Resultados de empleo

34. ¿Tenía trabajo mientras completaba el programa de alfabetización? (Sí/No)
35. Si la respuesta es no, ¿la alfabetización lo ayudó con sus posibilidades de empleo? (Sí/No)
    35.1 Si la respuesta es sí, ¿por qué?
    35.2 Si la respuesta es no, ¿por qué no?
36. Si la respuesta es sí, ¿qué trabajo tenía?
    36.1 ¿Estar alfabetizado mejoró sus condiciones laborales? (Sí/No)
    36.2 Si la respuesta es sí, ¿por qué?
    36.3 Si la respuesta es no, ¿por qué no?

Cuestionario sobre la educación de los niños (véase la pregunta 31 de arriba)

Niños mayores de 15 años				
Niño	Edad	Género	Escolaridad actual	Escolaridad anterior
1.			Sí/No Nivel alcanzado: Escuela:	Sí/No Número de años de educación completados: Escuela: Razones para abandonar la educación:
2.			...	...
Niños entre 6 y 15 años				
Niño	Edad	Género	Escolaridad actual	Escolaridad anterior
1.			Sí/No Nivel alcanzado: Escuela:	Sí/No Número de años de educación completados: Escuela: Razones para abandonar la educación:
2.			...	...
Niños menores de 6 años				
Niño	Edad	Género	Escolaridad actual	
1.			Sí/No Nivel alcanzado: Escuela:	
2.			...	

Niño					
Niño	Edad	Género	Escolaridad actual	Escolaridad anterior	Tipo de Actividad
1.			Sí/No Nivel alcanzado: Escuela:	Sí/No Número de años de educación completados: Escuela: Razones para abandonar la educación:	Sí/No Qué actividad: Por cuánto tiempo:
2.			...	...	...

ANEXO 9.3:
LA IMPORTANCIA VARIABLE DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL SEGÚN CADA PAÍS

La Tabla A9.1 muestra el tamaño relativo de la ENF en 21 países del África Subsahariana en los que se ha realizado una encuesta MICS basada en la participación de la población de 15 a 49 años en un programa. En promedio, el tamaño de la ENF es relativamente pequeño, ya que solo abarca al 3.5 % del grupo. También es muy variable entre los países: representa desde un mínimo de un 0.0 % en países con sistemas desarrollados de educación formal hasta un máximo de 26.7 % en países en los que la educación formal representa menos de la mitad del sector. Es claro que en los países con un bajo acceso a la educación formal la dependencia en la ENF no es una política sistemática, y en gran parte es muy marginal. Por ejemplo, en Côte d'Ivoire, donde el porcentaje del grupo que ha asistido a la educación formal es de solo el 51.6 %, el porcentaje del grupo que ha realizado un curso de ENF no es de más del 2.2 %. Esto también es similar en Guinea Bissau, las Comoras y Sierra Leona. Por otro lado, en aquellos países en los que la participación en la educación formal es baja, el porcentaje de beneficiarios de la ENF es mucho más alto que el promedio (26.7 % en Burundi, 14.7 % en Níger, 13.7 % en Gambia, 7.5 % en Chad y 6.5 % en Senegal).

TABLA A9.1 - Distribución de la población de 15 a 49 años, por tipo de educación recibida

(Porcentaje)	Ninguna educación	No formal	Formal	Total
Angola	24.4	0.0	75.6	100.0
Botswana	13.1	0.0	86.9	100.0
Burundi	25.7	26.7	47.6	100.0
Camerún	20.9	0.2	78.9	100.0
RCA	40.6	0.2	59.2	100.0
Chad	59.3	7.5	33.2	100.0
Comoras	52.1	1.7	46.2	100.0
Côte d'Ivoire	46.1	2.2	51.6	100.0
RDC	18.3	0.8	80.9	100.0
Guinea Ecuatorial	12.6	0.0	87.4	100.0
Gambia	48.0	13.7	38.3	100.0
Guinea Bissau	59.1	0.5	40.4	100.0
Kenya	11.9	0.2	87.9	100.0
Lesotho	11.6	0.3	88.1	100.0
Níger	65.2	14.7	20.1	100.0
Rwanda	26.7	0.1	73.2	100.0
Santo Tomé y Príncipe	12.1	0.0	87.9	100.0
Senegal	54.5	6.5	39.0	100.0
Sierra Leona	68.9	0.3	30.9	100.0
Swazilandia	16.2	0.7	83.1	100.0
Zambia	17.7	0.0	82.3	100.0
Promedio	**33.7**	**3.5**	**62.8**	**100.0**

Fuente: UNESCO-BREDA, Informe Dakar + 7.

ANEXO 9.4:
CONTENIDOS POSIBLES PARA ENCUESTAS SOBRE LOS INSTRUCTORES DE ENF REALIZADAS EN UNA MUESTRA DE OPERADORES DE DIFERENTES PROGRAMAS

Este cuestionario puede completarse con preguntas sobre la matriculación y la financiación si dicha información no está disponible en otra parte.

Perfil de instructores/docentes	**Número**
Certificación más alta obtenida - Educación secundaria de nivel avanzado/Bachillerato - Título de pregrado - Título de posgrado	
Edades - Menores de 25 años - De 25 a 30 años - De 31 a 40 años - De 41 a 50 años - De 51 a 60 años - 60 años o más	
Sexo - Masculino - Femenino	
Experiencia como instructor en el sector de la ENF - Menos de 4 años - De 5 a 10 años - 10 años o más	
Experiencia como docente - Menos de 4 años - De 5 a 10 años - 10 años o más	
Formación como instructor ENF - No - Sí y duración del curso Menos de 3 semanas De 3 a 8 semanas De 9 a 12 semanas	
Título de docente cualificado - Sí - No	
¿La actividad como docente/instructor de ENF es la actividad principal del individuo? - Sí - No	
	Promedios
Carga de trabajo horaria anual promedio de docentes/instructores	
Salario anual promedio de docentes/instructores (Equivalente a tiempo completo)*	

Nota: * Puede calcularse como un porcentaje del salario promedio de un docente nuevo en primaria.

ANEXO 9.5:
CONTENIDOS POSIBLES PARA UN MÓDULO DE ENCUESTA SOBRE CUESTIONES PEDAGÓGICAS Y DE MONITOREO

¿Es su institución responsable de la elección de sus programas?	□ Sí □ No
¿Determina su institución los horarios de los cursos?	□ Sí □ No
¿Tiene libertad su institución para administrar las prácticas docentes?	□ Sí □ No
¿Se monitorea/inspecciona a los docentes/capacitadores durante las clases?	□ Sí □ No
De ser así, ¿quién realiza la función de control? - El director de la institución o su delegado - Un inspector que pertenece a la institución - Un inspector proveniente de otra institución (¿Cuál?)	(Elección múltiple) □ Sí/No □ Sí/No □ Sí/No (Nombre si eligió Sí)
De ser así, ¿cada cuánto se inspecciona a cada docente/instructor?	
El inspector supervisa: el contenido del curso que se siga el horario las prácticas docentes la actitud del docente/instructor con los educandos	(Elección múltiple) □ Sí/No □ Sí/No □ Sí/No □ Sí/No
¿Organiza el inspector reuniones con los docentes/instructores para asistirlos/guiarlos con las prácticas pedagógicas?	□ Sí □ No
¿Pueden los resultados de la inspección afectar el desarrollo profesional de los docentes/instructores?	□ Sí, de manera favorable □ Sí, de manera desfavorable □ No

ANEXO 9.6:
CONTENIDOS POSIBLES PARA UN MÓDULO DE ENCUESTA SOBRE LA ADMINISTRACIÓN DE ENF

¿Cree que al subsector de la ENF le falta personal en el área administrativa? De ser así, ¿cuándo se vuelve evidente esto?	☐ Sí ☐ No
¿Cree que el área administrativa en el subsector de la ENF es menos competente que áreas similares a cargo de otros sectores/subsectores educativos?	☐ No ☐ Sí, les falta experiencia. ☐ Sí, no tienen formacíon profesional. ☐ Sí, no cuenta con un macro institucional estable.
¿Cree que la cobertura estadística del subsector de la ENF es buena?	☐ Sí ☐ No
¿La cobertura estadística se realiza de manera periódica?	☐ Sí ☐ No
¿Existe un anuario estadístico? (En formato papel o digital)	☐ Sí ☐ No
De ser así, ¿abarca a toda la ENF?	☐ Sí ☐ No
¿Existen publicaciones estadísticas/de datos sobre los resultados de aprendizaje?	☐ Sí ☐ No
¿Existen publicaciones estadísticas/de datos sobre la financiación y los costos de la formación en ENF?	☐ Sí ☐ No
¿Existe un servicio dedicado a la ENF?	☐ No ☐ Sí (cantidad de personal)
¿Existe un servicio dedicado a la publicación de guías y libros de texto de la ENF?	☐ No ☐ Sí (cantidad de personal)
¿Existe un servicio dedicado a la planificación y las estrategias de la ENF?	☐ No ☐ Sí (cantidad de personal)
¿Existe un servicio dedicado a la administración pedagógica de la ENF?	☐ No ☐ Sí (cantidad de personal)
¿Existen vínculos directos entre los servicios administrativos y la investigación?	☐ Sí ☐ No
Directores de instituciones de ENF	
¿Tiene su institución suficiente personal administrativo?	☐ Sí ☐ No (¿cuáles son las principales consecuencias?)
Además de los cursos de ENF, ¿cuántos programas ofrece su institución?	
¿Tiene su institución personal competente para producir datos/estadísticas sobre los participantes del programa?	☐ No ☐ Sí (cantidad de personal)

ANEXO 9.7:
RESULTADOS COMPARADOS SOCIALES Y EDUCATIVOS DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL EN EL CONTEXTO AFRICANO

Como no existe una medición directa de la eficiencia de programas específicos de ENF, resulta interesante explorar al menos su impacto en diferentes dimensiones sociales y educativas y compararlo con lo logrado por los grupos sin educación, o con educación formal. Los datos generalmente están disponibles en las encuestas MICS realizadas por el UNICEF entre los años 2000 y 2002. En estas encuestas, la ENF incluye las actividades de alfabetización para adultos y otras actividades de educación no formal.

TABLA A9.2 - Impacto de la ENF en la alfabetización

	% de alfabetizados con ENF/ % de alfabetizados sin formación	Cantidad equivalente de años de escolaridad formal
Burundi	8.4	1.6
Camerún	3.2	3.4
RCA	1.0	0.9
Chad	166.2	4.6
Comoras	3.0	6.8
Côte d'Ivoire	4.6	1.6
RDC	40.6	7.9
Gambia	8.6	4.6
Guinea Bissau	4.8	2.3
Kenya	5.5	4.8
Lesotho	3.6	3.0
Níger	17.9	3.9
Rwanda	14.3	4.8
Senegal	4.0	3.8
Promedio	**20.4**	**3.9**

Fuente: Cálculos basados en los datos de las encuestas MICS.

En casi todos los países, la probabilidad de alfabetización es más alta para los individuos que realizaron un curso de ENF que para aquellos sin ningún tipo de educación. Los elevados valores que se observaron en países como Chad y la RDC ejemplifican el bajo porcentaje de individuos durablemente alfabetizados sin ningún tipo de educación Si la cantidad equivalente de años de escolaridad formal es baja en Burundi, Côte d'Ivoire, RCA y Guinea Bissau, resulta elevada (entre tres y seis años) en los demás países considerados. Esto indica que, en algunos casos, el beneficio de la educación no formal en términos de alfabetización se compara de manera favorable con lo logrado al completar la escuela primaria.

Con respecto al efecto de la educación no formal en algunos comportamientos sociales, no es significativa la diferencia en comparación con individuos sin educación. A menudo, se advierten algunos efectos específicos en un país determinado, lo que deja en evidencia las diferencias de contenido de los cursos de ENF de un país a otro.

TABLA A9.3 - Impacto de la ENF en los comportamientos sociales,en comparación con individuos sin educación

	Burundi	Côte d'Ivoire	Comoras	Gambia	Níger	Senegal	Chad
Registro de nacimientos	**1.1**	1.0	1.0	0.6	**1.2**	1.0	
SIDA	**1.1**	**1.4**	1.0	**1.1**	1.0	1.1	0.6
Demografía							
Uso de anticonceptivos modernos	**1.8**	—	**2.5**	1.0	1.0	—	0.5
Espaciamiento entre nacimientos	1.0	—	1.0	1.0	1.0	—	1.0
Salud materna							
Revisiones médicas prenatales	—	0.8	1.0	1.0	**1.4**	1.0	0.6
Vacunación contra el tétanos	1.0	1.0	1.0	1.1	**1.4**	1.0	1.0
Suplementos de vitamina A	1.0	—	1.0		1.0	0.9	1.0
Asistencia durante el parto	**1.5**	1.0	**1.2**	1.0	**1.7**	1.0	0.4
Salud del niño							
Peso del niño	1.0	—	1.0	—	1.0	1.0	—
Altura del niño	1.0	—	1.1	—	1.0	1.0	—
Vacunación completa	**1.2**	**1.4**	1.0	1.0	**1.2**	—	—
Ingesta de vitamina A	**1.2**	1.0	**2.4**	**1.1**	1.1	**1.4**	—

Fuente: Datos de la encuesta MICS y cálculos de los autores.

Los datos sugieren que la educación no formal permite a menudo alcanzar una alfabetización durable, aunque no garantiza algunos de los efectos externos que se suelen asociar con ella cuando se adquieren en la educación formal. El dato más llamativo de este pequeño panorama general es la disparidad de los resultados, sin duda relacionada con la variedad de programas, objetivos, modos de prestación, contextos y participantes. Por lo tanto, existe un ámbito de aplicación en el subsector de la ENF para evaluaciones como las que se llevaron a cabo en la educación primaria en la década de 1990 y que permitieron gradualmente distinguir entre los efectos de diferentes tipos de curso.

ANEXO 9.8:
CONSIDERACIONES SOBRE EL ANÁLISIS DE RESULTADOS Y LOS INDICADORES DE CALIDAD Y DE RELEVANCIA

¿Qué resultados se deben tener en cuenta?

Los resultados que se deben considerar en la evaluación de la relevancia de las actividades de ENF son similares a los que se presentan en el Capítulo 5 de esta guía, entre los que se incluyen los siguientes:

- Resultados escolares (niveles/naturaleza/sostenibilidad)
- Comportamientos y prácticas
- Contribuciones a la economía y la sociedad

Es posible acercarse a estos diferentes elementos tomando como base las declaraciones de los participantes y su entorno familiar o laboral, o bien a través de la medición directa de los resultados escolares y de los comportamientos, entre otros (véase el Anexo 9.2 para ver un modelo de cuestionario para los participantes basado en el trabajo de Sophie Cerbelle en Marruecos). La revisión de las opiniones de los participantes de programas de ENF puede ayudar a (i) mejorar la gestión diaria de la impartición de los cursos, (ii) revisar cómo se organizan y se enseñan los cursos, (iii) proporcionar una indicación de la calidad de los programas en cuanto a los resultados escolares y (iv) proporcionar una medición de la utilidad del programa y de la satisfacción de los participantes. Por otro lado, la medición directa del aprendizaje o del impacto de la formación de ENF en el cambio de comportamientos requiere métodos más complejos de procedimientos de evaluación y de procesamiento de datos. La selección de los indicadores de resultados depende del tipo de análisis que se busque: desde la perspectiva de la gestión de programas, se debe usar el indicador más externo, él que más represente el objetivo básico del programa. Cuando el programa apunta, por ejemplo, a propiciar el cambio en los comportamientos con respecto a la salud o a mejorar las posibilidades de empleo, puede ser efectivo hacer hincapié en cada una de esas dimensiones en particular en lugar de en medir los resultados de aprendizaje. Por otro lado, desde la perspectiva del conocimiento o de la gestión de la elección entre programas, puede ser útil medir los logros de todos los programas ofrecidos y considerar los objetivos complementarios como contextos de designación que pueden ser más o menos favorables para la alfabetización.

¿Cómo obtener y analizar los resultados?

Si las encuestas de opinión de los participantes sobre el impacto de los cursos que se realizaron son metodológicamente sencillas, los análisis basados en la medición directa de los resultados no lo son. Tienen un diseño y una implementación más complejos, y los datos obtenidos también son más delicados para procesar. En lo que respecta a la calidad y a la sostenibilidad de los resultados de aprendizaje, en primer lugar, se debe realizar una revisión de cualquier evaluación de programas de ENF y de alfabetización en adultos. Esto se puede basar en los resultados brutos de aprendizaje relacionados con cada programa y, preferentemente, mediante un análisis econométrico que permita una mayor comparabilidad entre los programas (características de los beneficiarios, contextos, incentivos, etc.) para aislar el efecto del curso de ENF manteniendo constantes todos los demás factores.

¿Cómo se evalúan los resultados?

Se destacó varias veces que la sola medición de la eficiencia de los programas es insuficiente como para realizar una evaluación completa de los programas de ENF desde una perspectiva de gestión mejorada. En general, los resultados se deben calificar para ser interpretados. También es importante que estén relacionados con un costo de programa. La calificación de los resultados se refiere directamente a la ausencia de un punto de referencia absoluto para apreciar los niveles de los participantes al completar un programa, o bien sus resultados sociales y económicos. La calificación de los resultados se realiza por medio de una comparación que permite determinar si se obtienen mejores resultados gracias a un enfoque, un contexto o un perfil de participante dados. Por lo tanto, es importante facilitar las comparaciones de los resultados logrados por diferentes programas o adoptar un enfoque experimental en la investigación de las mejores prácticas mediante la multiplicación razonada de los contextos de realización de los programas. Esto trae consecuencias para los sistemas estadísticos que son importantes para promover, como así también para el tipo de vínculos que puede ser apropiado establecer con el sector de investigación nacional. También se deben alentar las evaluaciones internacionales, indispensables para establecer puntos de referencia. Esto involucra la producción de encuestas internacionales que permitan identificar y evaluar mejor los diferentes tipos de programas de ENF.

Anteriormente, en el contexto de la ENF, se destacó el valor de los análisis costo-eficacia en relación con el hecho de que se debe tener cuidado al comparar cursos de este subsector, que pueden tener diferencias significativas de contenido, modos de impartición y costos. Para que los resultados tengan un significado completo, también es necesario tener en cuenta el alto nivel de deserción que caracteriza estas actividades. En el contexto de la eficiencia interna relativamente variable, se debe hacer hincapié en los educandos que completaron el curso y, en especial, en aquellos que lo completaron satisfactoriamente. En cuanto a la educación superior que utiliza un costo por graduado para comparar diferentes institutos de los sectores abierto y cerrado, se puede usar un indicador de ponderación (la razón inversa del coeficiente de eficiencia interna) para medir y comparar el costo promedio por beneficiario de los programas de ENF.

ANEXO 9.9:
EVALUACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIANTE ENCUESTAS DE HOGARES

La mayoría de las encuestas de hogares (de tipo DHS, MICS y otros) tienen una sección sobre alfabetización.[111] Generalmente, se usan dos enfoques: *Alfabetización autoevaluada y alfabetización de evaluación directa*.

La primera consiste, simplemente, en preguntarles a los participantes si saben leer y escribir, y si pueden entender un texto sencillo. A menudo, se hace la pregunta al jefe o a la jefa del hogar, que debe contestar "Sí" o "No" para cada miembro del hogar que tenga cinco años o más. A pesar de su facilidad de gestión, este enfoque da como resultado una medición de las habilidades de alfabetización cuestionable y dicotómica. En efecto, el método tiene varias limitaciones en cuanto a la precisión de los datos recopilados (los participantes tienden a sobrestimar su nivel de alfabetización) y carece de detalles en cuanto al nivel de habilidades.

Para superar estas deficiencias, el segundo enfoque pretende determinar los diferentes niveles de alfabetización mediante una serie de pruebas establecidas por los investigadores para los participantes. La mayoría de las veces, se les pide a los individuos que lean un texto o una oración cortos en voz alta. Según la habilidad para hacerlo, los investigadores codifican los resultados de tres maneras: (i) no puede leer ni una palabra; (ii) puede leer parte del texto; o (iii) puede leer todo el texto.

Los resultados obtenidos por evaluación directa proporcionan más información y son más precisos que los resultados de las autoevaluaciones. En efecto, estudios empíricos demostraron que la autoevaluación de alfabetización sobrestima sistemáticamente las tasas de alfabetización en un 15 % en promedio, en comparación con la evaluación directa de alfabetización.[112]

Este enfoque directo se puede mejorar y hay pruebas disponibles para varias áreas de habilidades (lectura, escritura, aritmética simple, en diferentes idiomas, etc.). En cada una, se pueden determinar diferentes niveles de habilidades. En lectura, por ejemplo, el nivel de habilidad se puede calificar como: (i) prealfabetizado (la capacidad de identificar letras y algunas palabras de una oración sencilla); (ii) alfabetización básica (la habilidad de leer una oración sencilla completa); (iii) alfabetización funcional (la habilidad de leer y comprender un texto largo); y (iv) analfabeto (la incapacidad de reconocer cualquier palabra de una oración sencilla).

En la Tabla A9.4 a continuación, se resumen diferentes enfoques y variables usados en las principales encuestas de hogares.

TABLA A9.4 - Principales variables usadas en encuestas de hogares

	Definición, ventajas y desventajas	Mediciones de alfabetización y encuestas fuente principales	Indicadores de desarrollo humano y de empleo
Alfabetización auto-evaluada	***Definición:*** Consiste en preguntarles a los participantes si pueden leer y escribir un texto sencillo. ***Grupo de edad:*** : Todos los miembros del hogar de 5 años o más ***Ventajas:*** De fácil gestión en relación con el costo, el tiempo y los recursos humanos ***Desventajas:*** - Subjetiva: proporciona la opinión del encuestado sobre su nivel de alfabetización. Propensa a sesgos de sobrestimación. - Dicotómica: se contemplan solo dos respuestas (alfabetizado/analfabeto). - No permite determinar diferentes niveles de alfabetización.	Preguntas típicas: - "¿Sabe leer y escribir?" (DHS y MICS) - "¿Sabe leer?" "¿Sabe escribir?" (como dos preguntas separadas) - Algunas encuestas tienen preguntas más específicas: "¿Puede leer una carta de una página en inglés?" (Malawi, HIS), o "¿Puede leer y escribir una oración simple en inglés o francés?" (Camerún, ECAM) Encuestas principales que tienen este módulo: - Encuesta Demográfica y de Salud **(DHS 1-4)** - Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados **(MICS 1-3)** - Encuestas nacionales de condiciones de vida (IHS, EMICOV, etc.) y de tipo CWIQ (Cuestionario de indicadores básicos del bienestar)	Indicadores de salud y desarrollo humano: - Mortalidad infantil y neonatal - Atención médica prenatal y posnatal - Parto asistido por personal de salud cualificado - Conocimiento de métodos de planificación familiar - Lactancia materna y buenas prácticas nutricionales - Vacunación de los recién nacidos y de los niños pequeños - Uso de agua potable segura - Conocimiento sobre el VIH/ SIDA y el comportamiento Sexual Fomento de la capacidad de la mujer (solo DHS): - ¿Quién toma las decisiones con respecto a sus finanzas? - ¿Participa la mujer en las decisiones? - Actitud de las mujeres con respecto a los golpes Riqueza y posesión de bienes: - Quintiles de riqueza - Características de la vivienda (materiales de construcción, electricidad, agua, saneamiento, etc.) Variables de empleo: - Empleos ocupados durante los 12 meses anteriores - Estatus laboral: permanente, temporal, de temporada, etc.
Alfabetización directamente evaluada	***Definición:*** Consiste en una prueba de lectura aplicada directamente a los respondientes por los investigadores. A menudo, se pregunta a los individuos de leer un texto o una oración a voz alta. ***Grupo de edad:*** De 15 a 49 años (a 54 años para los hombres). ***Ventajas:*** Proporciona información más rica y comparativamente más precisa. Desventajas: Costosa en términos de tiempo y recursos financieros dado que: - El tiempo involucrado en probar cada individuo y codificar las respuestas es mayor - Los investigadores deberían estar altamente cualificados y tener una formación previa en el uso de las pruebas de lecturas - Esta prueba de lectura no es representativa en la medida en que mide solo las habilidades de lectura, en detrimento de otras dimensiones de la alfabetización (escritura, aritmética etc.)	Pregunta típica: "¿Puede leer la siguiente oración, por favor?:" Los niveles de alfabetización están codificados según: 1. No saber leer en absoluto 2. Puede leer parte de la oración 3. Puede leer toda la oración Principales encuestas incluyendo este módulo: - Módulos de alfabetización de nuevas encuestas (DHS 5 y 6) emplean este enfoque - Las encuestas más recientes MICS (IV) recopilan datos sobre la alfabetización mediante un enfoque de evaluación directa pero solo para mujeres de 15 a 49 años	

Nota: * Disponible en casi todas las encuestas, a menos que se indique lo contrario.

ANEXOS DEL CAPÍTULO 10

ANEXO 10.1: SINOPSIS DEL DESARROLLO DE DIFERENTES HABILIDADES Y DE ESQUEMAS DE PROMOCIÓN DE EMPLEO E INICIATIVAS EN KENYA

Tipo de formación / Intervención de promoción del empleo	Proveedores	Cualificación adquirida	Grupos-meta / Mercado laboral-meta
EFTP post-secundaria formal: Basada en planes de estudios (largo plazo) *Matrícula* actual en instituciones (MoHEST): 41,000 (43% mujeres) en programas formales. 15,000 ingresados / año 10,000 - 15,000 (NYS) 5,000 ingresados / año Instituciones privadas y especializadas (no conocido))	Institutos técnicos, Institutos de Tecnología y Politécnicos nacionales (MoHEST); Proveedores privados y registrados de EFTP, incluidas muchas instituciones religiosas; Servicio Nacional de la Juventud (NYS); Proveedores especializados de formación incluidos los bajo otras agencias gubernamentales.	Certificados de oficios (craft), diplomas y diplomas avanzados del KNEC, KASNEB y otros organismos de certificación	Egresados escolares con nivel de secundaria, inferior al nivel de ingreso a la universidad. Becas para grupos selectos de estudiantes necesitados de MoHEST; Acceso a egresados pobres de escuelas a menudo facilitado por instituciones religiosas. Mercado laboral-meta: empleos en el sector formal y trabajo independiente.
EFTP post-primaria formal: Basada en planes de estudios (largo plazo) *Matrícula* actual estimada: 50,000 (30-35% estimados de mujeres)	Politécnicos para jóvenes (MoYAS); Proveedores privados incluidas instituciones religiosas; Diversos institutos técnicos e instituciones de nivel superior (programas adicionales); NYS y otras instituciones especializadas de EFTP.	Certificado de artesanía del KNEC, NAVCET/KNEC	Egresados de primaria. Mercado laboral-meta: empleos en el sector informal y trabajo independiente. Formación EFTP más avanzada.
Programas de formación en habilidades previos al empleo en varias instituciones con formación de corto/largo plazo, conforme a un plan de estudios determinado (p. ej. plan de estudios para pruebas profesionales - DIT) *Matrícula* total (no conocida)	Privados incluidos proveedores de formación sin fines de lucro; ONG; Instituciones públicas de EFTP formal (cursos vespertinos y de medio tiempo).	Pruebas profesionales DIT, otras internas o cualificaciones específicas.	Egresados escolares, por lo general, con conclusión de la primaria, sin acceso a la EFTP formal. Mercado laboral-meta: sector formal/informal dependiendo de la ocupación y del nivel de formación.

Formación para actualización de habilidades (incluida la preparación a pruebas profesionales) *Matrícula* actual estimada: 1,200 – 1,500 (sólo DIT)	DIT, en algunos casos, instituciones de EFTP, compañías, consultores, proveedores privados de formación (a menudo financiados por el empleador).	Dependiendo del programa, eventualmente pruebas profesionales, certificados de competencias u otros como certificados internos (paquete informático)	Empleados del sector formal; Operadores del sector informal (*Jua Kali*)
Formación en el trabajo *Matrícula* (no conocida)	Compañías apoyadas, bajo ciertas circunstancias, por la DIT (esquema de educandos-aprendices).	Ninguna	Empleados nuevos/existentes
Formación de aprendizaje tradicional (por artesanos-maestros del *Jua Kali*) Formación informal (mediano/largo plazo) en el lugar de trabajo en el sector informal *Matrícula* estimada: 150,000	Operadores de *Jua Kali*, en parte, regulados/supervisados por asociaciones de *Jua Kali*.	Ninguna cualificación formal; Referencias por parte del artesano-maestro. Posibilidad de presentar pruebas profesionales.	Sin necesidad de nivel educativo específico. Focalizada tradicionalmente en jóvenes con nivel bajo de educación. Indicaciones según las cuales los maestros piden cada vez más un certificado escolar formal. Mercado laboral-meta: Empleos en el sector urbano/rural de *Jua Kali*.
Formación en creación y gestión de empresa: Programas a corto plazo, relacionados en general con otros servicios de desarrollo de negocios, como programa tutelar de microcréditos, facilitación de vínculos comerciales etc. *Matrícula* total (no conocida)	Forma parte del plan de estudios de programas de EFTP formal (mayormente) e informal; Diferentes programas públicos operados por MoYAS, MoLD, MoT, MoL; Programa de desarrollo de empresas para jóvenes; Fondos para empresas (Mujeres) etc. ONG y otras organizaciones involucradas en el desarrollo de negocios (p. ej. ISBI).	Certificados no formales (si no hace parte de un plan de estudios de la EFTP formal).	Egresados escolares susceptibles de emprender un trabajo por cuenta propia; microempresarios existentes; start-ups potenciales. Mercado laboral-meta: trabajo por cuenta propia.
Formación en habilidades/negocios incorporada en iniciativas de desarrollo de mercado Formación específica no formal, en general, relacionada al producto/ servicio/contexto *Matrícula*/Beneficiarios: (no conocido)	Proveedores públicos/privados, incluidos proveedores no convencionales de servicios; asociaciones; Consultores; Compañías dentro de la cadena de valor (servicios integrados). Facilitada en general por programas de desarrollo de mercados y de cadenas de valor (financiados por donantes y gobierno).	Ninguna cualificación formal. Posibilidad de certificados específicos relacionados al mercado (p. ej. Garantía de buenas prácticas agrícolas para agricultores, *Global GAP*, certificados de comercio o de manipulación de alimentos, etc.).	Productores, proveedores de servicios y otros actores en la cadena de valor-meta (mayormente agricultores, comerciantes, procesadores, micro-fabricantes).

Formación con pasantía *Matrícula* en KYEP: 900 en el 1ro ciclo (entre 8 ciclos planeados)	Compañías, con apoyo del KYEP (programa piloto financiado por el Banco Mundial). Pasantía para complementar la EFTP formal mediante la DIT	Ningún certificado formal.	Egresados escolares con necesidad de reforzar su exposición en el medio industrial; Participantes en la EFTP formal (mayormente puestos con nivel de secundaria); El grupo-meta del KYEP: egresados escolares desempleados, con nivel educativo mínimo de 8 años. Mercado laboral-meta: empleos en el sector formal/informal dependiendo del lugar de la pasantía.
Aprendizajes formales *Matrícula* actual (DIT): 10,000	Instituciones de EFTP formal y compañías; apoyadas por la DIT (esquema de formación dual en la preparación por institutos como el *Eastlands Technical Training College* o el ISBI	Cualificación de EFTP formal, principalmente en el nivel de diploma.	Egresados escolares con nivel mayor en promedio al nivel de secundaria. Mercado laboral-meta: empleos en el sector formal
Vales para la formación (subsidios a la demanda) *Matrícula* en TVVP: 2,163 (50% con vales recibidos) *Beneficiarios* del programa de vales de Pymes: 24,000	Programa de vales EFTP (TVVP); Programa de investigación; Programa de vales de formación para Pymes (completado)	Variedad dependiendo de la formación cursada.	Jóvenes (TVVP); operadores de Pymes (programa de Pymes).

Fuente: Jutta Franz, 2011. Realizing the Youth Dividend in Kenya through Skills for the Informal Sector: Institutional Assessment of Skills Development and Youth Employment Promotion Programmes and Projects. Preparado por el Banco Mundial, Nairobi, junio.
Notas: El modelo de EFTP, en Kenya, incluye una formación industrial (TIVET, por sus siglas en inglés). DIT – Dirección de la formación industrial. ISBI – Instituto para iniciativas en el ámbito de las pequeñas empresas. KASNEB - Junta nacional de exámenes para contadores y secretarios. KNEC – Consejo nacional de exámenes. KYEP – Proyecto de empoderamiento de los jóvenes. MoHEST – Ministerio de la educación superior, de la ciencia y de la tecnología; MoYAS – Ministerio de la juventud y de deportes. MoT – Ministerio del turismo. MoL – Ministerio del trabajo. MoLD – Ministerio de desarrollo agropecuario. NAVCET – Certificado nacional de educación y formación profesional. NYS – Servicio nacional para la juventud.

ANEXO 10.2:
EJEMPLO DE UN CUESTIONARIO UTILIZADO PARA REALIZAR UNA ENCUESTA DE REFERENCIA DE INSTITUCIONES DE EFTP EN CAMERÚN

RECOLECCIÓN DE DATOS DE INSTITUCIONES DE FORMACIÓN PROFESIONAL PRIVADAS Y PÚBLICAS

Institutos de formación profesional privados y públicos, centros rurales de artes y oficios/ economía doméstica, centros de formación profesional y centros de aprendizaje

I. IDENTIFICACIÓN Y UBICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

I.1. Información general (no complete las casillas de las áreas resaltadas)

1101	Nombre de la institución:			
1102	Código de la institución (no se debe completar)	|_|_|_|_||_|_|_|_|_|_|_||_|_|_|		
1103	Región	.....		|_|_|
1104	División	.....		|_|_|
1105	Subdivisión	.....		|_|_|_|_|
1106	Concejo	..... Municipio		
1107	Zona:	*1 = Urbana* *2 = Rural*		|_|
1108	Casilla postal	|_|_|_|_|_| ...Municipio		
1109	Teléfono	|_|_|_|_|_|_|_|_|_|		
	Correo electrónico: ..... Sitio web (si tiene)			
1110	Año de creación |_|_|_|_| 1er año de acreditación |_|_|_|_| N° de orden ..... de			
	Año de última creación |_|_|_|_| N° de orden ..... de			
	Nombre del promotor de la institución (institución privada)			
	Superficie ocupada.....	Área ..... m²	¿Título de propiedad? 1 = *Sí*, 2 = *No* |_|	
	Propiedad	¿Inquilino? 1 = *Sí*, 2 = *No* |_|	Propietario 1 = *Sí*, 2 = *No* |_|	
1111	Nombre del director de la institución			
1112	Sexo del director de la institución	1 = Masculino 2 = Feminino		|_|
1113	¿A qué tipo de institución pertenece la institución de formación? 1= *Pública*, 2= *Privada* , 3= *Confesional*			|_|
1114	¿Se rehabilitó la institución?	1 = *Sí*, 2 = *No*		|_|
	¿Tiene la insitución un acuerdo con el Gobierno?	1 = *Sí*, 2 = *No*		|_|
1115	¿Tiene la institución una conexión operacional a internet?	1 = *Sí*, 2 = *No*		|_|
1116	¿Tiene la insitución una sala multimedia operacional?	1 = *Sí*, 2 = *No*		|_|
1117	Nombre y apellido del encuestado:			
1118	Estatus del encuestado:			
1119	Dirección del encuestado:			

II. NÚMERO TOTAL DE EDUCANDOS EN LA INSTITUCIÓN

II.1 Programas de corto plazo (menos de 12 meses)

Código de ocupación (1)	Título de ocupación (1)	Duración de la formación	Número de divisiones/ grupos	Número de educandos		Repetidores	
				Total	Del cual niñas	Total	Del cual niñas
				Fecha	Fecha	Fecha	Fecha
Adicionar linhas se necessário							

(1) Si la ocupación aparece en la lista, consulte los códigos de abajo para completar la casilla del código de ocupación. De lo contrario, introduzca el título de la ocupación.

II.2 Programas de largo plazo (12 meses y más)

II.2.1 Educandos de 1er año

Código de ocupación (1)	Título de ocupación (1)	Duración de la formación	Número de divisiones/ grupos	Número de educandos		Repetidores	
				Total	Del cual niñas	Total	Del cual niñas
				Fecha	Fecha	Fecha	Fecha
Adicionar linhas se necessário							

(1) Si la ocupación aparece en la lista, consulte los códigos de abajo para completar la casilla del código de ocupación. De lo contrario, introduzca el título de la ocupación.

II.2.2 Educandos de 2do año

Código de ocupación (1)	Título de ocupación (1)	Duración de la formación	Número de divisiones/ grupos	Número de educandos		Repetidores	
				Total	Del cual niñas	Total	Del cual niñas
				Fecha	Fecha	Fecha	Fecha
Adicionar linhas se necessário							

(1) Si la ocupación aparece en la lista, consulte los códigos de abajo para completar la casilla del código de ocupación. De lo contrario, introduzca el título de la ocupación.

II.2.3 Educandos de 3er año

Código de ocupación (1)	Título de ocupación (1)	Duración de la formación	Número de divisiones/ grupos	Número de educandos		Repetidores	
				Total	Del cual niñas	Total	Del cual niñas
				Fecha	Fecha	Fecha	Fecha
Adicionar linhas se necessário							

(1) Si la ocupación aparece en la lista, consulte los códigos de abajo para completar la casilla del código de ocupación. De lo contrario, introduzca el título de la ocupación.

Códigos de ocupación

Códigos	Ocupación	Códigos	Ocupación	Códigos	Ocupación	Códigos	Ocupación
01	Empleado contable	08	Electromecánica	15	Ingeniería de producción	22	Mecánica de motores diésel
02	Secretario de ofimática	09	Albañilería	16	Calderería	23	Carrocería de automóviles
03	Empleado de oficina	10	Plan de construcción	17	Chapistería	24	Agricultura
04	Secretario médico	11	Colocación de cerámicos	18	Afilado y aserrado	25	Costura industrial
05	Electrónica Construcción	12	Equipos sanitarios	19	Construcción de edificios	26	Economía doméstica
06	Electricidad	13	Ebanistería	20	Reparación mecánica	27	Asistente de bioquímica
07	Refrigeración y aire acondicionado	14	Enmarcado de techos	21	Electricidad de motores	28	Escultura
						29	Cerámica

III. ORIGEN DE LOS ALUMNOS

Origen de los alumnos	Cantidad agregada de alumnos			De los que son niñas/mujeres		
	Fecha 1	Fecha 2	Fecha 3	Fecha 1	Fecha 2	Fecha 3
Sin escolarización *(no saben leer ni escribir)*						
Alfabetizados *(saben leer y escribir)*						
Educación primaria						
Primer ciclo de educación general secundaria						
Primer ciclo de educación técnica secundaria						
Segundo ciclo de educación general secundaria						
Segundo ciclo de educación técnica secundaria						
Educación superior						
Trabajadores *(buscan un ascenso o volver a capacitarse)*						
Jubilados						
Otros *(buscan volver a capacitarse)*						
Total						

IV. CERTIFICADOS Y DIPLOMAS

IV.1 Certificados (programas ofrecidos en menos de 12 meses). Exámenes supervisados por el MINEFOP entre 2006/2007 y 2008/2009

Código de ocupación (1)	Título de ocupación (1)	Registrados		Examinados		Aprobados	
		Total	Del cual niñas	Total	Del cual niñas	Total	Del cual niñas
		Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha

(1) Si la ocupación aparece en la lista, consulte los códigos de abajo para completar la casilla del código de ocupación. De lo contrario, introduzca el título de la ocupación.

Códigos	Ocupación	Códigos	Ocupación	Códigos	Ocupación	Códigos	Ocupación
01	Empleado contable	08	Electromecánica	15	Ingeniería de producción	22	Mecánica de motores diésel
02	Secretario de ofimática	09	Albañilería	16	Calderería	23	Carrocería de automóviles
03	Empleado de oficina	10	Plan de construcción	17	Chapistería	24	Agricultura
04	Secretario médico	11	Colocación de cerámicos	18	Afilado y aserrado	25	Costura industrial
05	Electrónica Construcción	12	Equipos sanitarios	19	Construcción de edificios	26	Economía doméstica
06	Electricidad	13	Ebanistería	20	Reparación mecánica	27	Asistente de bioquímica
07	Refrigeración y aire acondicionado	14	Enmarcado de techos	21	Electricidad de motores	28	Escultura
						29	Cerámica

IV.2 Certificados expedidos (examen nacional entre 2006/2007 y 2008/2009)

Código de ocupación (1)	Título de ocupación (1)	Registrados		Examinados		Aprobados	
		Total	Del cual niñas	Total	Del cual niñas	Total	Del cual niñas
		Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha

IV.3 Diplomas de finalización de la formación (examen nacional entre 2006/2007 y 2008/2009)

Código de ocupación (1)	Título de ocupación (1)	Registrados		Examinados		Aprobados	
		Total	Del cual niñas	Total	Del cual niñas	Total	Del cual niñas
		Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha

(1) Si la ocupación aparece en la lista, consulte los códigos de abajo para completar la casilla del código de ocupación. De lo contrario, introduzca el título de la ocupación.

V. CENSO DE PERSONAL

V.1 Censo de personal administrativo y de apoyo

N°	Categorías de personal	Cantidad total de instructores		
		Hombres	Mujeres	Total
1	Director de la institución de formación			
2	Demostrador			
3	Maestro de disciplina			
4	Supervisor de sección			
5	Tesorero			
	Auxiliar			
	Contador de depósito			
6	Secretario			
7	Asesor educativo			
8	Asesor de orientación			
	Coordinador de ed. física			
	Asesor de empleo			
10	Trabajador social			
11	Oficial a cargo de la unidad de información y documentación (IDU) o bibliotecario			
12	Enfermero			
	Oficial de seguridad			
13	Otros			
	Total			

V.2 Censo de personal de formación

V.2.1 Instructores por categoría

Categoría del instructor	Hombre	Mujer	Total
Funcionario público/Permanente			
Contratista estatal			
Empleado escolar contratado			
Empleado a corto plazo			
Otros			
Total			

V.2.2 Instructores de formación por ocupación

Código de ocupación (1)	Título de ocupación (1)	Cantidad total de instructores		
		Hombre	Mujer	Total

(1): Si la ocupación aparece en la lista, consulte los códigos de abajo para completar la casilla del código de ocupación. De lo contrario, introduzca el título de la ocupación.

Códigos	Ocupación	Códigos	Ocupación	Códigos	Ocupación	Códigos	Ocupación
01	Empleado contable	08	Electromecánica	15	Ingeniería de producción	22	Mecánica de motores diésel
02	Secretario de ofimática	09	Albañilería	16	Calderería	23	Carrocería de automóviles
03	Empleado de oficina	10	Plan de construcción	17	Chapistería	24	Agricultura
04	Secretario médico	11	Colocación de cerámicos	18	Afilado y aserrado	25	Costura industrial
05	Electrónica Construcción	12	Equipos sanitarios	19	Construcción de edificios	26	Economía doméstica
06	Electricidad	13	Ebanistería	20	Reparación mecánica	27	Asistente de bioquímica
07	Refrigeración y aire acondicionado	14	Enmarcado de techos	21	Electricidad de motores	28	Escultura
						29	Cerámica

V.2.3 Instructores de formación por certificado profesional

Calificación profesional o vocacional	Hombre	Mujer	Total
DIPENI			
DIPLEG, DIPES II, CAPES, DIPLET, DIPET II			
DIPCEG, DIPES I, DIPCET, DIPET I, CAPCEG, DIPENIA, ING TRAVAUX			
DIPEPS / INGENIEUR/MASTER			
BTS			
CAPIEG, CAPIEMP, CAPI, CAPIET			
CAPIAEG, CAPIA, CAPIAET			
BEP, BP, BACC TECH, BACC PRO, BT			
CAP/Certificado de escuela profesional			
Otros			
Sin calificación profesional ni profesional			
Total			

V.2.4 Personal docente por cualificación académica

Calificación académica	Hombre	Mujer	Total
DEA/DESS y superior			
Maestría			
Licenciatura			
DEUG/DUT			
BAC GEN/GCE de nivel avanzado			
BEPC/GCE de nivel ordinario			
CEP/FSLC			
Otras cualificaciones académicas			
Sin cualificaciones académicas			
Total			

V.2.5 Formación adicional de instructores

Calificación académica	Hombre	Mujer	Total
Cantidad de instructores que tuvieron formación adicional			
Cantidad de instructores capacitados en el enfoque por competencias (EFBC)			
Cantidad de instructores capacitados en tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)			
Cantidad de instructores capacitados en el nuevo sistema de evaluación (basado en el EFBC)			
Cantidad de instructores capacitados en métodos de prevención de VIH/SIDA			
Cantidad de instructores capacitados en técnicas de primeros auxilios			
Total			

V.2.6 Información sobre el personal

N°	Nombre & Apellido	Género	Grado	No. Id.	Fecha de nacimiento	Puesto ocupado	Antigüedad en el puesto	Puesto anterior	Título más alto	Especialización profesional
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										

VI. INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTO

VI.1 Talleres, laboratorios, salones especializados y aulas

Tipo de instalación	Cantidad (número)	Cantidad de asientos/ estaciones de trabajo	Permanente		Semipermanente		Instalación temporal
			Estado bueno	Estado precario	Estado bueno	Estado precario	
Aulas normales							
Aulas especializadas							
Talleres/laboratorios							
Unidades de recursos multimedia							
Oficinas (edificios)							
Unidades de documentación							
Salas de personal							
Enfermerías							
Baños (letrinas, inodoros)							
Viviendas para personal							
Otros							

VI.2 Información sobre otros equipamientos e instalaciones de la institución educativa

1) ¿La institución tiene una conexión eléctrica que funcione? 1=Sí , 2=No	|__|
2) ¿La institución tiene un sector de suministro de agua potable? 1=Sí , 2=No	|__|
3) ¿La institución tiene computadoras que funcionen en óptimas condiciones? 1=Sí , 2=No	|__|
3.a) Si la respuesta es afirmativa, especifique la cantidad:	|__|__|
4) ¿La institución tiene computadoras en buenas condiciones para los instructores? 1=Sí , 2=No	|__|
4.a) Si la respuesta es afirmativa, especifique la cantidad	|__|__|
4.b) Si la respuesta es afirmativa, ¿los instructores están capacitados en el uso de las computadoras? 1=Sí , 2=No	|__|
5) ¿La institución tiene computadoras en buenas condiciones para los alumnos? 1=Sí , 2=No	|__|
5.a) Si la respuesta es afirmativa, especifique la cantidad	|__|__|
5.b) Si la respuesta es afirmativa, ¿los instructores están capacitados en el uso de las computadoras? 1=Sí , 2=No	|__|
6) ¿La institución tiene patios de recreo? 1=Sí , 2=No	|__|
7) ¿La institución tiene extintores de incendios? 1=Sí , 2=No Si la respuesta es afirmativa, especifique la candidad: |__|	|__|
8) ¿Los talleres/laboratorios tienen salidas de emergencia? 1=Sí , 2=No	|__|
9) ¿La institución tiene baños/letrinas? 1=Sí , 2=No Si la respuesta es negativa, vaya al 4306	|__|
10) ¿Las mujeres tienen baños/letrinas separados de los de los varones? 1=Sí , 2=No	|__|
11) ¿La institución educativa está vallada? 1=Sí , 2=No	|__|
12) ¿La institución tiene un botiquín con elemento de primeros auxilios? 1=Sí , 2=No	|__|
13) ¿Existe una asociación de padres y docentes (APD) en la institución? 1=Sí , 2=No	|__|

VI.3 Unidad de información y documentación (IDU) o biblioteca

Código de ocupación (1)	Título de ocupación (1)	Cantidad de libros disponibles

(1): Si la ocupación aparece en la lista, consulte los códigos de arriba para completar la casilla del código de ocupación. De lo contrario, introduzca el título de la ocupación

VIII. CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS TALLERES, LAS AULAS ESPECIALIZADAS Y LOS LABORATORIOS

Código de ocupación (1)	Título de ocupación (1)	Cantidad de talleres en funcionamiento	Condición general de trabajo del equipamiento de los talleres	Disponibilidad de materiales en los talleres

(1): Si la ocupación aparece en la lista, consulte los códigos de arriba para completar la casilla del código de ocupación. De lo contrario, introduzca el título de la ocupación.

IX. COLABORACIÓN Y RELACIÓN CON EL SECTOR DEL EMPLEO

1) ¿La institución se relaciona con el sector del empleo? 1 = Sí, 2 = No 1.	|__|
1.a) Si la respuesta es afirmativa, especifique el tipo de relación: 1= Formal (según un acuerdo existente), 2= Informal	|__|

1.b) Especifique el tipo de socios involucrados:

- ☐ Instituciones públicas
- ☐ Compañías privadas
- ☐ PyME
- ☐ Organizaciones profesionales
- ☐ Sociedades civiles
- ☐ Otras.....

1.c) Especifique el propósito de la colaboración:

- ☐ Asistencia financiera
- ☐ Programa de trabajo y estudio
- ☐ Seminario/Conferencia
- ☐ Formación continua del personal de la compañía
- ☐ Desarrollo de capacidades
- ☐ Visitas a compañías
- ☐ Otros (especifique)
- ☐ Provisión de equipamiento
- ☐ Prácticas en compañías
- ☐ Jornadas de puertas abiertas
- ☐ Pasantías
- ☐ Profesionales en el comité de gestión
- ☐ Proyectos técnicos con compañías

1.d) Si la institución recibió asistencia financiera en 2009, especifique la índole y el monto de la asistencia

Índole	**Monto**
Impuesto de aprendizaje.....	|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
Donaciones.....	|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
Subsidios.....	|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
Gastos de pasantía.....	|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
Subsidio de la NEF.....	|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
Becas.....	|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
Otras.....	|__|__|__|__|__|__|__|__|__|

X. ACTIVIDADES GENERADORAS DE INGRESOS Y FINANCIACIÓN (2009)

1) Especifique el monto del subsidio del Estado (en FCFA): |__|__|__|__|__|__|__|__|__|

2) Si la institución pertenece al Gobierno, especifique lo siguiente:

2.a) Monto total del presupuesto operativo..... |__|__|__|__|__|__|__|__|__|
2.a.1) Presupuesto de mantenimiento..... |__|__|__|__|__|__|__|__|__|
2.a.2)) Presupuesto para materiales de taller..... |__|__|__|__|__|__|__|__|__|
2.b) Monto total del presupuesto de inversiones..... |__|__|__|__|__|__|__|__|__|

3) Especifique el monto (en FCFA) de los gastos de la APD por alumno: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|

4) ¿La institución recibió asistencia para el año 2009? 1 = SÍ, 2 = NO |__|

4.a) Si la respuesta es afirmativa, especifique los donantes:
1 = Concejos locales, 2 = ONG/CIG, 3 = Élites locales, 4 = Socios extranjeros, 5 = Compañías, 6 = Otros |__|

4.b.) Si la respuesta es afirmativa, especifique la índole de la asistencia (marque las casillas correctas)

- ☐ Construcción de aulas/instalaciones
- ☐ Talleres
- ☐ Equipamiento
- ☐ Patios de recreo
- ☐ Efectivo ..... Monto: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|
- ☐ Material para la instalación
- ☐ Manuales y documentación
- ☐ Bancos
- ☐ Otros

5) Autofinanciación (año 2009)

- ☐ Fabricación y venta de trabajos/productos — Monto: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|
- ☐ Formación adicional para el personal externo — Monto: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|
- ☐ Servicios para individuos y compañías — Monto: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|
- ☐ Otros (especifique) — Monto: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|

XI. COSTO DE FORMACIÓN

Código de ocupación (1)	Título de ocupación (1)	Duración de la formación	Costo de registro	Gastos de enseñanza/ formación

(1): Si la ocupación aparece en la lista, consulte los códigos de arriba para completar la casilla del código de ocupación. De lo contrario, introduzca el título de la ocupación.

XII. COLOCACIÓN LABORAL

Código de ocupación (1)	Título de ocupación (1)	Cantidad de alumnos que consiguieron empleo		
		2005/2006	2006/2007	2007/2008

(1): Si la ocupación aparece en la lista, consulte los códigos de arriba para completar la casilla del código de ocupación. De lo contrario, introduzca el título de la ocupación.

Fecha de compleción del cuestionario (día/mes/año): |__|__| / |__|__| / |__|__|__|__|

Firma y sello del director de la institución

ANEXO 10.3:
EJEMPLO DE CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE COSTOS/GASTOS DE UNA INSTITUCIÓN DE EFTP

1. Información general

1.1 Nombre de la institución.....

1.2 Provincia.....

1.3 Dirección.....

1.4 Teléfono:.....Fax:.....Correo electrónico:.....

1.5 Afiliación:

- ☐ a cargo del Ministerio de.....
- ☐ a cargo de (otra organización, como un sindicato).....
- ☐ propiedad de una compañía estatal.....
- ☐ privada sin fines de lucro
- ☐ privada con fines de lucro
- ☐ otro (especifique) .....
- ☐ a cargo del Departamento provincial de
- ☐ propiedad de una compañía privada

2. Programas de formación

Listar por favor todos los programas de formación impartidos durante los últimos dos años y agregue la información adicional que se requiere. Indique la matriculación actual, no la planificada. Detalle todos los programas que se impartieron realmente en la institución, sin importar si eran formales, no formales, contractuales u otros. Utilice más hojas si es necesario.

Nombre del curso	¿De tiempo completo o de medio tiempo?		Duración (meses/años)	Gastos totales (de escolaridad y otros)	Cantidad de estudiantes matriculados en	
	TC	MT			1.er año	2.º año
	☐	☐	_____ meses _____ años	monto/año _____ monto/curso _____		
	☐	☐	_____ meses _____ años	monto/año _____ monto/curso _____		
	☐	☐	_____ meses _____ años	monto/año _____ monto/curso _____		
	☐	☐	_____ meses _____ años	monto/año _____ monto/curso _____		
	☐	☐	_____ meses _____ años	monto/año _____ monto/curso _____		

3. Ingresos

Listar todos los ingresos de la institución en los últimos dos años de las diferentes fuentes que se indican (*en moneda local*).

Fuente de ingresos		**1.er año**	**2.º año**
Presupuesto gubernamental, fuente estatal (por ejemplo, Ministerio o Departamento de...)			
Presupuesto gubernamental total			
Costos de formación			
Pagos de organizaciones (empleadores, donantes, etc.) por cursos personalizados			
Ingresos de producción y servicios (distintos de los servicios de formación)			
Subsidios	De donantes		
	De donantes extranjeros/internacionales		
Otros (especifique)			
Ingresos TOTALES			

4. Gastos

Listar todos los gastos de la institución en los últimos dos años (*en moneda local*).

Elemento de gasto	**1.er año**	**2.º año**
CORRIENTES		
Salarios		
Personal administrativo		
Personal docente/de formación (incluidos los docentes de medio tiempo)		
Material de formación		
Mantenimiento edificio, de equipamiento y de maquinaria		
Otros costos operativos		
Alquiler/Arrendamiento		
Agua		
Electricidad		
Telecomunicaciones		
Otros		
Costos de capital		
Interés		
Amortización		
Otros (especifique)		
DESARROLLO/INVERSIÓN		
Equipamiento/Maquinaria		
Infraestructura		
Formación del personal		
Otros		

ANEXO 10.4:
EJEMPLO DE UNA METODOLOGÍA PARA CALCULAR EL COSTO DE FORMACIÓN DE UN ALUMNO DURANTE UN PERÍODO ESPECÍFICO PARA CADA TIPO DE FORMACIÓN

El enfoque desarrollado durante el Capítulo 3 permite la estimación "directa" de los costos unitarios (el presupuesto asignado a un nivel educativo, dividido por la cantidad de alumnos matriculados en ese nivel). Aunque es relativamente sencillo para algunos niveles educativos, es posible que esta técnica no sea adecuada para la EFTP al estimar los costos unitarios por tipo de formación (técnica, profesional, etc.) o materia. El nivel de detalle disponible en el presupuesto determina si esto constituye o no un problema. Sin embargo, como los institutos de EFTP ofrecen generalmente varios tipos de formación, con personal docente que se encarga de varios, siguen siendo complejos tanto la distribución del gasto que permite la estimación "directa" de un presupuesto específico para cada tipo como los costos unitarios asociados.

Por otro lado, la estimación de los costos unitarios agregados no haría justicia totalmente a la situación, puesto que las condiciones de enseñanza, los gastos operativos y otros elementos pueden variar considerablemente según el tipo de formación y la materia que se elijan. Por ejemplo, la formación industrial es, en general, mucho más cara que la formación terciaria.

Para llevar la estimación a otro nivel, se puede usar el desglose de gasto público por alumno, según el Capítulo 3 (véase el Recuadro 3.2), para cada tipo de formación y, posiblemente, para cada materia (o según cualquier otra referencia relevante de desglose). En el primer ejemplo, examinando los costos unitarios de los salarios docentes CU_{SD} aplica lo siguiente (para ver más detalles, consulte el recuadro de abajo):

$$CU_{SD} = \frac{SP_D}{PAD} = \frac{SP_D}{TC} \times \frac{H_A}{H_D}$$

Lo anterior a su vez puede ser definido para cada curso de formación *i* como:

$$CU_{SD,i} = \frac{SP_{D,i}}{PAD_i} = \frac{SP_{D,i}}{TC_i} \times \frac{H_{A,i}}{H_{D,i}}$$

Algunos términos de la ecuación están generalmente determinados al considerar que los valores de las variables, para el curso de formación *i*, son las mismas que las para el subsector de la EFTP, en su conjunto (que se calculan más fácilmente), tal como el salario promedio docente ($SP_{D,i} = SP_D$) y la carga de trabajo semanal de los docentes $H_{D,i}$, la cual puede aproximarse de manera razonable por:

$$H_D = \frac{PAD \times H_A}{TC}$$

La carga de trabajo semanal para los alumnos H_{Ai} es conocida en base al programa de formación *i* bajo consideración. En cambio, es necesario poder determinar la proporción de alumnos por docente PAD_i o el tamaño de la clase TC_i para el programa de formación.

Las estadísticas relativas a las matrículas pueden directamente proporcionar un valor a TC_i. Cuando no es el caso, PAD_i puede ser obtenido (si el número de instituciones de formación es suficiente) mediante una regresión lineal (sin constante), en que la variable explicada es el número de docentes y las variables explicativas el número de cursos (o unidades pedagógicas) por tipo de formación y materia. Las observaciones se realizan con respecto a cada institución de formación. La razón inversa de los coeficientes obtenidos establece la proporción alumnos por docente para cada tipo de formación.

El mismo enfoque se puede usar en términos de personal administrativo de las instituciones para determinar la proporción de alumnos por personal no docente (*PAND*) y para distribuir los costos operativos *CO* por alumno, cuando están disponibles para cada institución de formación (en este caso, el coeficiente proporciona directamente el gasto por alumno y por curso de formación).

Sin embargo, esta técnica funciona únicamente cuando existe, efectivamente, una relación entre el personal distribuido, el presupuesto operativo y el tipo de formación. De hecho, el tipo de institución de formación, a menudo, tiene un mayor efecto en la cantidad de personal distribuido que el carácter del curso de formación en sí.

Al consolidar los diferentes costos unitarios por curso de formación *i* según la cantidad de alumnos matriculados, se debería obtener el costo unitario global. De lo contrario, el examen detallado de los resultados debería ayudar a identificar la fuente de la discrepancia.

Este enfoque se puede aplicar a cada materia sucesivamente. Sin embargo, naturalmente, también están disponibles otros métodos que se prefieren en algunos casos, pero éstos dependen principalmente de la precisión y de la exhaustividad de la información disponible, tanto en cuanto al presupuesto como en cuanto a las estadísticas de nivel ministerial.

RECUADRO
RELACIÓN ENTRE LA PAD Y EL TAMAÑO DEL GRUPO PEDAGÓGICO

La relación básica de igualdad entre la cantidad de horas de enseñanza que reciben los estudiantes y la cantidad de horas de enseñanza que brindan los docentes se traduce por lo siguiente:

$$NC \times H_A = ND \times H_D$$

$$\frac{NC \times H_A}{NA} = \frac{ND \times H_D}{NA}$$

$$\frac{H_A}{TC} = \frac{H_D}{PAD}$$

$$PAD = \frac{H_D}{H_A} \times TC$$

Donde:
NC es el número de clases (o unidades pedagógicas),
H_A es la carga de trabajo de los alumnos (en horas),
ND es el número de docentes,
H_D es la carga de trabajo de los docentes (en horas efectivas),
NA es el número de alumnos,
PAD es la proporción alumnos-docente y
TC es el tamaño de la clase.

La proporción alumnos-docente integra varias dimensiones y se puede desglosar según la cantidad de horas de enseñanza recibidas por los alumnos, la cantidad de horas de enseñanza efectiva proporcionada por los instructores (en general, inferior al volumen de trabajo teórico y, más aún, si las instituciones de formación son pequeñas y el personal está altamente especializado, como suele suceder en la EFTP), según lo sugerido en el recuadro de arriba.

Por lo tanto, si la información está disponible, es relevante analizar las siguientes dimensiones:

Análisis de la distribución del personal docente
Relacionar la cantidad de instructores (especializados en el caso de la EFTP) con la cantidad de clases que dictan es una mejor manera de analizar la distribución de los instructores que relacionar la cantidad de estos con la cantidad de alumnos, que es una práctica común en el ciclo de primaria, donde los docentes son más versátiles.

Análisis de los sistemas de proveedores
En segundo lugar, el tamaño de las clases (unidades pedagógicas) se puede analizar para determinar si (i) la enseñanza tiene lugar en condiciones aceptables (las clases no son excesivamente grandes) y (ii) si la impartición se organiza de manera eficiente (las clases no son excesivamente pequeñas, puesto que se debe limitar la cantidad de clases con pocos alumnos).

Grado de utilización de instructores
Con base en la proporción alumnos-docente, el tamaño de las clases y la cantidad de horas de enseñanza que reciben los alumnos (a menudo, el programa teórico del curso es la mejor medición disponible), es posible estimar la cantidad promedio de horas de enseñanza impartidas por los docentes y, así, lograr una aproximación de la tasa de utilización, para la comparación con el volumen de trabajo teórico que se aplica a su estatus.

NOTAS

89 En la práctica, estos indicadores están disponibles para el grupo de edad de cero a cinco años, mediante las encuestas DHS y MICS.

90 Información detallada sobre salud materna abunda particularmente en las encuestas MICS. Esta información incluye el acceso de la mujer a la atención médica, la atención pre- y posnatal y las condiciones de parto. El examen de estos indicadores puede ayudar a identificar brechas en la cobertura de los servicios de atención durante el embarazo y el parto. También constituyen herramientas para la planificación y la evaluación de las políticas y los servicios de salud en materia de primera infancia.

91 Entre el personal de salud cualificado o profesional se incluyen los médicos, enfermeros y parteras.

92 http://www.unicef.org/immunization/index_2819.html Recientemente, algunos países comenzaron a administrar la vacuna pentavalente oral en lugar de la vacuna contra la tos convulsa. Esta vacuna contiene cinco anticuerpos contra la difteria, el tétanos, la tos convulsa, la hepatitis B y el Haemophilus influenzae tipo b.

93 http://www.who.int/nutrition/topics/moderate_malnutrition/fr/index.html

94 Como se indica arriba, el retraso en el crecimiento se considera grave si la altura del niño para esa edad está más de tres desviaciones estándar por debajo de la mediana de la población de referencia.

95 http://www.unicef.org/progressforchildren/2007n6/index_41505.htm

96 Entre las fuentes de agua mejoradas, se incluyen grifos, acuíferos, pozos y agua embotellada.

97 Se les recomienda vivamente a los usuarios de esta guía que consulten el Capítulo 2 para obtener las definiciones y los enfoques analíticos de los indicadores de la cobertura escolar dado que se adopta el mismo enfoque aquí.

98 La definición exacta aparece en el Capítulo 5.

99 Entre esos niños, se incluyen aquellos infectados con VIH/SIDA o afectados por ellos, los niños discapacitados, los niños de la calle, las víctimas de las peores formas de trabajo infantil, los niños con problemas legales o los afectados por conflictos armados (niños soldados). En algunos países, se encuentra una categoría más, llamada HNV (huérfanos y niños vulnerables). Entre ellos, se incluyen los talibés en Senegal (niños que piden limosna para su líder religioso, el morabito), los niños toxicómanos en Sudáfrica o los niños embrujados en Benín y Congo (niños desheredados por sus padres después de ser acusados de brujería), por ejemplo.

100 http://info.worldbank.org/etools/docs/library/237384/toolkitfr/howknow/definitions.htm

101 http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=189882&set=4D5E86D7_2_159&gp=1&lin=1&ll=1
http://www.unesco.org/new/fr/media-services/single-view/news/better_monitoring_in_sight_for_the_well_being_of_young_children/

102 El Comité Técnico Interagencial incluye especialistas en desarrollo de la infancia de la Fundación Bernard van Leer, Un Kilo de Ayuda (México), Save the Children, UNESCO, UNICEF, PMA, OMS y el Banco Mundial.

103 El retorno nominal sobre el capital se calcula, generalmente, como la suma de la tasa de inflación y de la tasa real de retorno sobre el capital.

104 Esta categoría se puede desglosar en más categorías cuando sea apropiado. Según el contexto, puede incluir costos de exámenes, ingresos de atención médica, renta de alojamiento, ingresos de restaurantes y transporte universitario u otros ingresos de actividades internas.

105 Más de diez millones de personas.

106 35 países, incluidos 18 de África Subsahariana.

107 De encuestas DHS, MICS, etc.

108 En una muestra representativa de la diversidad nacional geográfica y lingüística.

109 Marruecos, Níger y Kenya.

110 Equipo nacional de LAMP.

111 La alfabetización se define como la habilidad de leer, escribir y comprender un texto sencillo relacionado con la vida cotidiana. Implica tener habilidades regulares de lectoescritura y, a menudo, incluye habilidades básicas de aritmética (IEU 2006).

112 Informe Mundial de Seguimiento de 2008 (UNESCO 2007).



© World Bank / Régis L'Hostis

BIBLIOGRAFÍA VOLÚMENES 1 & 2

Análisis de tipo CSR de los sistemas educativos

Las publicaciones detalladas a continuación son informes de tipo CSR (Informe sobre el estado del país) y, a menudo, son fruto de la colaboración entre un equipo gubernamental y socios para el desarrollo, tales como UNESCO-IIEP Pôle de Dakar, el Banco Mundial, el UNICEF u otros socios. La mayoría de los ejemplos proporcionados en esta guía se tomó de estos análisis. La mayoría de los ejemplos se puede descargar de http://www.worldbank.org/afr/education y de http://www.poledakar.org.

Agence Française de Développement. 2009. *Le système éducatif djiboutien : Diagnostic sectoriel et perspectives pour la politique éducative*. Agence Française de Développement, Paris.

Banco Mundial. 2000a. *Contraintes et espaces de liberté pour le développement en quantité et en qualité de l'éducation au Niger*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2000b. *Coûts, financement et fonctionnement du système éducatif du Burkina Faso : Contraintes et espaces pour la politique éducative*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2001a. *Education and Training in Madagascar : Towards a Policy Agenda for Economic Growth and Poverty Reduction*. Documento de trabajo 12 sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2001b. *Le système éducatif Mauritanien : Eléments d'analyse pour instruire des politiques nouvelles*. Documento de trabajo 15 sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2002. *Le système éducatif Béninois : Performance et espaces d'amélioration pour la politique éducative*. Documento de trabajo 19 sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2003a. *Cost and Financing of Education : Opportunities and Obstacles for Expanding and Improving Education in Mozambique*. Documento de trabajo 37 sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2003b. *Education in Rwanda: Rebalancing Resources to Accelerate Post-Conflict Development and Poverty Reduction*. Country Study Series. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2003c. *Rapport d'état du système éducatif national Camerounais : Eléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2003d. *Le système éducatif Togolais : Eléments d'analyse pour une revitalisation*. Documento de trabajo 35 sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2004a. *Cost, Financing and School Effectiveness of Education in Malawi: A Future of Limited Choices and Endless Opportunities*. Documento de trabajo 78 sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2004b. *La dynamique des scolarisations au Niger : Evaluation pour un développement durable*, Documento de trabajo 40 sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2004c. *School Education in Nigeria: Preparing for Universal Basic Education*. Documento de trabajo 53 sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2004d. *Strengthening the Foundation of Education and Training in Kenya: Opportunities and Challenges in Primary and General Secondary Education*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2004e. *Public and Private Funding of Basic Education in Zambia: Implications of Budgetary Allocations for Service Delivery.* Documento de trabajo 62 sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2005a. *Education in Ethiopia: Strengthening the Foundation for Sustainable Progress*. Country Study Series. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2005b. *Primary and Secondary Education in Lesotho: A Country Status Report for Education*. Documento de trabajo 101 sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2005c. *Rapport d'état du système éducatif Ivoirien : Eléments d'analyse pour instruire une politique éducative nouvelle dans le contexte de l'EPT et du PRSP*. Documento de trabajo 80 sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2005d. *Le système éducatif Guinéen : Diagnostic et perspectives pour la politique éducative dans le contexte de contraintes macroéconomiques fortes et de réduction de la pauvreté*. Documento de trabajo 90 sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2005e. *Le système éducatif de la République Démocratique du Congo : Priorités et alternatives.* Documento de trabajo 68 sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2005f. *Namibia: Human Capital and Knowledge Development with Equity.* Documento de trabajo 84 sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2006a. *Mauritanie : rapport d'état sur le système éducatif national (RESEN) - Eléments de diagnostic pour l'atteinte des objectifs du millénaire et la réduction de la pauvreté*. CSR no publicado, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2006b. *Swaziland: Achieving Education for All; Challenges and Policy Directions.* Documento de trabajo 109 sobre África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2007a. *L'éducation au Mali : Diagnostic pour le renouvellement de la politique éducative en vue d'atteindre les objectifs du millénaire*. Serie sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2007b. *Education in Sierra Leone: Present Challenges, Future Opportunities.* Serie sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2007c. *Le système éducatif Burundais : Diagnostic et perspectives pour une nouvelle politique éducative dans le contexte de l'éducation primaire gratuite pour tous*. Serie sobre desarrollo humano en África, Documento de trabajo 109, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2007d. *Le système éducatif Tchadien : Eléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique*. Serie sobre desarrollo humano en África, Documento de trabajo 110, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2007e. *Le système éducatif Congolais : Diagnostic pour une revitalisation dans un contexte macroéconomique plus favorable*. Documento de trabajo 183 de la Serie sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2008a. *Eléments de diagnostic du système éducatif Malagasy : Le besoin d'une politique éducative nouvelle pour l'atteinte des objectifs du millénaire et de la réduction de la pauvreté*. CSR no publicado, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2008b. *Le système éducatif Centrafricain : Contraintes et marges de manœuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté*. Serie sobre desarrollo humano en África, Documento de trabajo 144, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2009. *Le système éducatif Béninois : Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace.* Documento de trabajo 165 de la Serie sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2010a. *Angola Education Policy Note: Quality Education for All*. CSR no publicado, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2010b. *The Education System in Malawi*. Documento de trabajo 182, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2010c. *The Education System in Swaziland: Training and Skills Development for Shared Growth and Competitiveness.* Serie sobre desarrollo humano en África, Documento de trabajo 188, Banco Mundial,

Banco Mundial. 2010d. *Out of the Ashes: Learning Lessons from the Past to Guide Education Recovery in Liberia*. Banco Mundial, Washington, DC

Banco Mundial. 2010e. *Le système éducatif Malien : Analyse sectorielle pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du système*. Serie sobre desarrollo humano en África, Documento de trabajo 198, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2010f. *Les défis du système éducatif Burkinabé en appui à la croissance économique*. Serie sobre desarrollo humano en África, Documento de trabajo 196 sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2011a. *Education in Ghana: Improving Equity, Efficiency, and Accountability of Education Service Delivery*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2011b. *Rwanda Education Country Status Report: Toward Quality Enhancement and Achievement of Universal Nine Year Basic Education; An Education System in Transition, a Nation in Transition.* Revisión del sector de la educación, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2011c. T*he Status of the Education Sector in Sudan*. Serie sobre desarrollo humano en África, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2011d. *Le système éducatif de la Côte d'Ivoire : Comprendre les forces et les faiblesses du système pour identifier les bases d'une politique nouvelle et ambitieuse.* Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2012a. *Education in South Sudan: Status and Challenges for a New System*. Banco Mundial, Washington, DC.

Gobierno de Gambia, Banco Mundial y Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA). 2011. *The Gambia Education Country Status Report*. Banco Mundial, Washington, DC.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para África). 2006. *Eléments d'analyse du secteur éducatif au Togo*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2010a. *Eléments de Diagnostic du Système Educatif Bissau-guinéen : Marges de Manœuvre pour le Développement du Système Educatif dans une Perspective d'Universalisation de l'Enseignement de Base et de Réduction de la Pauvreté*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2010b. *Rapport d'état sur le système éducatif national mauritanien*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2011a. *La question enseignante au Bénin : Un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2011b. *Relatorio do Estado do Sistema Educativo Nacional Cabo Verde*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2012. *Le système éducatif de Sao-Tomé et Principe : Une analyse sectorielle pour une amélioration de l'efficacité du système*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

República del Yemen y Banco Mundial. 2010. *Republic of Yemen Education Status Report: Challenges and Opportunities*. Banco Mundial, Washington, DC.

República Unida de Tanzania (Ministerio de Educación y Formación Profesional) y Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2011. *Beyond Primary Education, the Quest for Balanced and Efficient Policy Choices for Human Development and Economic Growth*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

UNICEF y Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2011. *Rapport d'état du système éducatif : Diagnostic du système éducatif comorien pour une politique nouvelle dans le cadre de l'EPT*. UNICEF y Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Otras referencias bibliográficas

Abadzi H. 2006. *Efficient Learning for the Poor. Insights from the frontier of Cognitive Neuroscience*. Banco Mundial. Washington, DC.

Akosua Aidoo A. 2011. *Education et Soin à la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne : Que Faut-il pour Atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement ? en L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique. Savoir et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne*. Banco Mundial. Washington, DC.

Andersson M. 1999. *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a tool in evaluating and improving quality in preschools*. Estudios en Ciencias de la Educación, 19.

Banco Mundial. 2001c. *Adult Literacy Programs in Uganda.* Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2006c. *World Development Report 2006: Equity and Development*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2010g. *Stepping up Skills. For more Jobs and Productivity.* Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2011e. SABER-DPI. *Objectives, Conceptual Framework and Methodological Approach*. Banco Mundial, Human development Network, Washington, DC.

Banco Mundial. 2012b. SABER-DPI. *Country Report: Republic of Liberia*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2012c. SABER-DPI. *Country Report: Republic of Tanzania*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2012d. *Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie*. Banco Mundial, Washington, DC.

Belfield C. 2006. *Financing Early Childhood Care and Education: An International Review.* Documento preparado para "Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2007: Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia". UNESCO, Paris.

Britto P. 2012. *School Readiness. A Conceptual Framework*. UNICEF

Brossard M. 2003. *Cibler les écoles primaires les plus défavorisées au Bénin. Propositions.* Documento de trabajo. Pôle de Dakar, UNESCO, Oficina Regional para África, Dakar.

Brossard M. y B. Foko. 2007a. *Coûts et financement de l'enseignement supérieur en Afrique francophone*. Africa Human Development Series. Banco Mundial, Washington, DC.

Brossard M. y B. Foko. 2007b. *Les acquisitions scolaires et la production d'alphabétisation de l'école primaire en Afrique : approches comparatives*. Pôle de Dakar, UNESCO, Oficina Regional para África, Dakar.

Brossard M., E. Duret y B. Ledoux. 2005. *Les indices écoles : un outil de gestion*. Documento de trabajo. Pôle de Dakar, UNESCO, Oficina Regional para África, Dakar.

Bruns B., A. Mingat y R. Rakotomalala. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Banco Mundial, Washington, DC.

Bryk A.S. y S.W. Raudenbush. 1992. *Hierarchical Linear Models in Social and Behavioral Research: Applications and Data Analysis Methods*. Sage Publications, Newbury Park, CA.

Centro de datos del IEU (base de datos). IEU, Montreal. http://stats.uis.unesco.org.

Centro nacional de educación no formal y a distancia (Mongolia). 2009. *Non-formal education sector analysis*. UNESCO, París, Francia.

Cerbelle S. 2010. *L'alphabétisation au Maroc : injonctions internationales, politique nationale et effets sur le terrain*. Tesis de doctorado en ciencia de la educación, Universidad Paris V.

Currie J. 2001. *Early Childhood Education Programs.* Journal of Economic Perspectives, 15 (2): 213- 238.

De Landsheere G. 1992. *Evaluation continue et examens. Précis de Docimologie.* Editions Labor, Bruxelles.

DGSCN Togo y UNICEF. 2011. *Enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) 2010. Résultats préliminaires*. Direction Générale de la Statistique et de la Comptabilité Nationale (DGSCN), República Togolesa.

Duflo E. y A. Banerjee. 2008. *The Experimental Approach to Development Economics*. Documento de análisis 7037 del CEPR y documento de trabajo 196 de la BREAD.

Education Network. 2012. *Analyse des besoins en alphabétisation, présentation de l'enquête sur la situation de l'analphabétisme à Madagascar*. Ministère de l'Education Nationale, PNUD.

Fernald L., P. Kariger, P. Engle y A. Raikes. 2009. *Examining Early Child Development in Low-Income Countries: A Toolkit for the Assessment of Children in the First Five Years of Life*. Banco Mundial, Washington, DC.

Filmer D. 2000. *The Structure of Social Disparities in Education: Gender and Wealth*. Documento de trabajo 2268 sobre la investigación de políticas, Banco Mundial, Washington, DC.

Foko B. 2007. *Efficacité externe du système éducatif, module 6, formation PSGSE*. Pôle de Dakar, UNESCO, Oficina Regional para África, Dakar.

Foko B. y M. Brossard. 2007. *Couverture scolaire et impact sur la croissance économique*. Documento de trabajo. Pôle de Dakar, UNESCO, Oficina Regional para África, Dakar.

Foko B., F. Ndem y N. Reuge. 2004. *L'efficacité externe de l'éducation au Sénégal : une analyse économique*. Documento de trabajo. Pôle de Dakar, UNESCO, Oficina Regional para África, Dakar.

Franz J. 2007. *Financing of Technical and Vocational Education and Training (TVET).* Viet Nam. Informe de misión preparado para la GTZ, Hanoi.

Franz J. 2011. *Realizing the Youth Dividend in Kenya through Skills for the Informal Sector: Institutional Assessment of Skills Development and Youth Employment Programmes and Projects*. Documento de trabajo preparado para el Banco Mundial, Nairobi.

Franz J. y J. Twebaze. 2011. *BTVET Policy and Management*. Documento técnico 4 del análisis de subsectores de la BEFTP en Uganda. Ministerio de Educación y Deportes, Kampala.

Garcia M., A. Pence y J.L. Evans (editores). 2008. *Africa's Future, Africa's Challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*. Banco Mundial, Washington, DC.

Garcia M., G. Virata y E. Dunkelberg. 2011. *La Situation Actuelle des Jeunes Enfants en Afrique Sub- Saharienne. en L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique. Savoir et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne*. Banco Mundial. Washington, DC.

Gasquet-More S. 1999. *Plus vite que son nombre. Déchiffrer l'information.* Seuil.

Gertler P. et al. 2011. *Impact Evaluation in Practice.* Banco Mundial, Washington, DC.

Hair E., T. Halle, E. Terry-Humen, B. Lavelle y J. Calkins. 2006. *Children's School Readiness in the ECLS-K: Predictions to Academic, Health, and Social Outcomes in First Grade*. Early Childhood Research Quarterly 21 (4): 431-54.

Hanushek E. y L.Woessmann. 2007. *The role of education quality for economic growth.* Serie de documentos de trabajo sobre investigación de políticas 4122. Banco Mundial, Washington, DC.

IEU. 2006. *Participation in Formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide*. An Initial Statistical Study. IEU, Montreal.

INSAE de Benin y ICF International. 2012. *Enquête Démographique et de Sante (EDSB-IV) Rapport Préliminaire*. Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique, Ministère du Développement, de l'Analyse Économique et de la Prospective.

INSAE de Benin y ORC Macro. 2001. *Enquête Démographique et de Santé (EDSB-II) Rapport de synthèse*. Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique, Ministère du Développement, de l'Analyse Economique et de la Prospective.

INSAE de Benin y ORC Macro. 2006. *Enquête Démographique et de Santé (EDSB-III) Rapport Préliminaire.* Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique, Ministère du Développement, de l'Analyse Économique et de la Prospective.

Jaramillo A. y A. Mingat. 2011. *Les Programmes de la Petite Enfance sont-ils Financièrement Viables en Afrique ? en L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique. Savoir et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne.* Banco Mundial. Washington, DC.

Jaramillo A. y K. Tietjen. 2002. *Le développement de la petite enfance en Afrique: Meilleures prestations à moindre coût. Impact et implications des centres préscolaires au Cap-vert et en Guinée.* Banco Mundial, Washington, DC.

Jarousse J.P. y B. Suchaut. 2001. *Evaluation de l'enseignement fondamental en Mauritanie.* IREDU (Institut de Recherche sur l'Education), Dijon.

Jarousse J.P., J.M. Bernard, K. Améléwonou, D. Coury, C. Demagny, B. Foko, G. Husson, J. Mouzon, B. Ledoux, F. Ndem y N. Reuge. 2009. *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant. Pôle de Dakar.* Oficina Regional para África de la UNESCO. Dakar.

Johanson R. y J. Okema. 2011. *BEFTP Delivery. Technical Annex 5 of BEFTP Sub-sector Analysis*. Ministerio de Educación y Deportes, Kampala.

Jonhston J. y Di Nardo J.1997. *Méthodes économétriques. 4ème édition*. Economica. Traducido del inglés por Bernard Guerrien.

Kagan S.L. y P. Britto. 2005. *Report on Going Global*. UNICEF, Nueva York.

Kagan S.L., E. Moore y S. Bredekamp (editores). 1995. *Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Views and Vocabulary. Informe del panel sobre los objetivos nacionales de educación.* Oficina de Impresiones del Gobierno, Washington, DC. http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/ed-cite/ed391576.html

Levin H.M. y H.L. Schwartz. 2012. *Comparing costs of Early Childhood Care and Education Programs: An International Perspective*. Review of Public Economics, 201-(2/2012):39-65.

Levin H.M. y P. McEwan. 2001. *Cost-effectiveness Analysis: Methods and Applications*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Lokshin M., Glinskaya EE., Garcia M., 2000, *The effect of early childhood development programs on women's labor force participation and older children's schooling in Kenya. Informe sobre investigación de políticas sobre género y desarrollo.* Serie de documentos de trabajo, n.° 10, Banco Mundial, Washington, DC.

Majgaard K. y A. Mingat. 2012. *Education in Sub-Saharan Africa, A comparative analysis.* Banco Mundial, Washington, DC.

Martinez S., P.A. Stansbery, S. Naudeau, V. Pereira, M. Kelly y J. Fonseca. 2012. *The Promise of Preschool in Africa: A Randomized Impact Evaluation of Early Childhood.* Save the Children y el Banco Mundial, Washington, DC.

Mashburn A.J., R.C. Pianta, B.K. Hamre, J.T. Downer, O.A. Barbarin, D.Bryant, M. Burchinal, D.M. Early y C. Howes. 2008. *Measures of Classroom quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills.* Child Development, 79(3): 732-749.

Merle P. 1996. L'*évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral.* Presses Universitaires de France, Paris.

Mingat A. y Suchaut B. 2000. *Les systèmes éducatifs africains, une analyse économique comparative.* De Boeck Université.

Mingat A., Rakotomalala R. y Tan J.P. 2001. *Rapport d'état d'un système éducatif national, Guide méthodologique pour sa préparation.* Banco Mundial, Washington, DC.

Mingat A. 2004. *La rémunération/le statut des enseignants dans la perspective de l'atteinte des objectifs du millénaire dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone en 2015*. Banco Mundial, Washington, DC.

Mingat A., B. Ledoux y R. Rakotomalala. 2010. *Developing Post-Primary Education in Sub-Saharan Africa: Assessing the Financial Sustainability of Alternative Pathways*" . Banco Mundial, Washington, DC.

Mingat A. y A. Seurat. 2011. *Pratiques parentales vis-à-vis des enfants de 0 à 6 ans en Mauritanie*. UNICEF Mauritania, Nuakchot.

Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (Mali), USAID/PHARE. 2010. *Temps réel d'apprentissage*. USAID, Washington, DC.

Ministerio de Educación, República de Sudáfrica. 2001. *Education White Paper 5 On Early Childhood Education. Meeting the Challenge of Early Childhood Development in South Africa*. Pretoria, http:// www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=68783.

Mwaura P. y B.T. Mohamed. 2008. *Madrasa Early Childhood Development Program: Making a Difference, en L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique. Savoir et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne*. Banco Mundial. Washington, DC.

Myers R.G. 2006. *Costing Early Childhood Care and Development Programmes.* Documento 5 de divulgación en línea. Bernard van Leer Foundation, La Haya.

Naudeau S., N. Kataoka, A. Valerio, M.J. Neuman y K.L. Elder. 2011. *Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*. Banco Mundial, Washington, DC.

Nauze-Fichet E. y M. Tomasini. 2002. *Diplôme et insertion sur le marché du travail : approaches socio-professionnelle et salariale du déclassement*. Economie et Statistique N° 354, pp 21-48.

Ndem F. y M. Brossard. 2005. *Optimiser l'organisation scolaire au niveau local. Documento de trabajo.* Pôle de Dakar, UNESCO, Oficina Regional para África, Dakar.

Oficina de Estadísticas de Sierra Leona y Oficina de UNICEF en Sierra Leona. 2011. *Sierra Leone Multiple Indicator Cluster Survey 2010, Final Report.* Oficina de Estadísticas de Sierra Leona y Oficina de UNICEF en Sierra Leona, Freetown.

Oficina regional de África Occidental y Central de UNICEF, IIPE UNESCO 2011. *Intégrer la réduction des risques de conflits et de catastrophes dans la planification du secteur de l'éducation*. UNESCO, París.

Oficina regional de África Occidental y Central de UNICEF. 2012. *Designing Pro-equities Strategies – Education Bottleneck Analysis and Costing for WCAR countries, Draft Guidance notes*. Oficina regional de África Occidental y Central de UNICEF, Dakar.

Oficina Regional de Educación para África. 2005. *Education pour Tous en Afrique : Repères pour l'action.*

OMS. 2009. *Diarrhea - Aide-mémoire n°330*, August 2009. http://www.who.int/mediacentre/ factsheets/fs330/fr/index.html

OMS. 2011. *Pneumonia - Aide-mémoire n°331*, October 2011. http://www.who.int/mediacentre/factsheets

Organisation Internationale de la Francophonie. 2009. *L'alphabétisation et l'éducation non formelle en Afrique*. OIF, París.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para África). 2005. *Éducation pour tous en Afrique: Repères pour l'action. Rapport Dakar+5*. Pôle de Dakar UNESCO/BREDA, Dakar.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2006. *Education pour Tous en Afrique : Rapport Dakar +6*. 2006. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2007. *Education pour Tous en Afrique : L'urgence de politiques sectorielles intégrées. Rapport Dakar+7*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Pourtois J.P. 1984. *Éduquer les parents – Comment stimuler la compétence en éducation*. Labor, Bruxelles.

Reinikka R. y J. Svensson. 2003. *The power of information: Evidence from a Newspaper campaign to reduce capture*. Documento de trabajo 3239 sobre la investigación de políticas, Banco Mundial, Washington, DC.

Reuge N. 2004a. *Mesurer l'avancée vers la scolarisation primaire universelle*. Documento de trabajo. Pôle de Dakar, UNESCO, Oficina Regional para África, Dakar.

Reuge N. 2004b. *Les profils de scolarisation.* Documento de trabajo. Pôle de Dakar, UNESCO, Oficina Regional para África, Dakar.

Rosenthal R., L. Jacobson. 1973. *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Casterman.

Tazeen F. 2010. *A Brief Review of the World Bank Engagement in Technical and Vocational Education and Skills Development*. Presentación, Banco Mundial, Washington, DC.

UNESCO 2001. *L'éducation non formelle au Sénégal : description, évaluation et perspectives*. UNESCO, Paris.

UNESCO 2006. *Bite Off Only as Much as You Can Chew: Gambia's Policy for Early Childhood in UNESCO Policy Brief on Early Childhood*. UNESCO, Paris.

UNESCO 2007. *EPT Global Monitoring Report 2007. Strong foundations. Early childhood care and education*. UNESCO, Paris.

UNESCO-BREDA. 2009. *Regional Contribution to Statistical Information Systems Development for Technical and Vocational Education and Training. Diagnosis and Comparative Analysis for Identifying Quality Improvement Strategies*. UNESCO/BREDA, Dakar.

UNICEF. 2009. *Global Study on Child Poverty and Disparities in Uzbekistan*. UNICEF, Uzbekistán.

UNICEF. 2011. *Développement des enfants de 0 à 6 ans et pratiques parentales à Madagascar*. UNICEF New York.
http://www.hayzara.org/index.php?option=com_content&view=article&id=440%3Adeveloppement des-enfants-a-pratiques-parentales-a-madagascar-0-a-6-ans-unicef-2011&catid=16%3Areports&Itemid=47&lang=en.

UNICEF. 2012a. *The State of the World's Children 2012; Children in an Urban World*. UNICEF, Nueva York.

UNICEF. 2012b. *Evolution of DPI indicators in UNICEF. What the Data Say. Evidence from the Multiple Indicator Cluster Surveys*. Presentación, Reunión HECDI. UNICEF, Nueva York.

UNICEF. 2012c, *Conflict Analysis – Preparation for Country Offices - UNICEF Peacebuilding, Education and Advocacy in Conflict-Affected Contexts Programme.*

Van Ravens J. y C. Aggio. 2008. *Expanding early childhood care and education: How much does it cost? A proposal for a methodology to estimate the costs of early childhood care and education at macro- level, applied to the Arab States*. Documento de trabajo n.° 46. Bernard van Leer Foundation, La Haya.

Vegas E. y L. Santibáñez. 2010. *The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean.* Banco Mundial, Washington, DC.

Wooldridge J.M. 2009. *Introductory Econometrics: A Modern Approach*. South-Western College Pub. 4ta edición.

DIRECTRICES METODOLÓGICAS
PARA EL ANÁLISIS DEL SECTOR EDUCATIVO

VOLUMEN 2

El objetivo de estas directrices es proporcionar métodos de análisis integral del sector educativo para respaldar la elaboración y la supervisión de planes para dicho sector.

Son una actualización de un documento de 1999 que se ha utilizado para respaldar la preparación de aproximadamente 70 Informes del Estado de la Educación en el País (CSR) en más de 40 países.

El objetivo de las directrices es fortalecer las capacidades nacionales a fin de que los equipos del Gobierno puedan realizar análisis de sector educativo con un apoyo externo cada vez menor.

Fueron preparadas por economistas de la educación y especialistas del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO en Pôle de Dakar, la oficina de Dakar de la UNESCO, el Banco Mundial, el UNICEF y la secretaría de la Alianza Mundial para la Educación.

Las directrices se dividen en dos volúmenes. El presente volumen cubre metodologías para analizar cuatro subsectores de la educación: desarrollo de la primera infancia; educación superior; alfabetización y educación no formal, así como educación y formación profesional y técnica. El Volumen 1 presenta metodologías para analizar seis áreas temáticas sectoriales: contexto; acceso; costos y financiación; calidad, capacidad y gestión del sistema; eficiencia externa; y equidad, con atención a los subsectores de la educación formal primaria y secundaria.



Los dos volúmenes de las directrices se encuentran disponibles electrónicamente, en inglés, francés, español, portugués y ruso en **www.globalpartnership.org**, **www.unicef.org/education** y **www.iipe-poledakar.org**

Contactos
Raphaelle Martinez, Especialista en Educación Superior, Global Partnership for Education: rmartinez3@globalpartnership.org
Guillaume Husson, Director, UNESCO-IIEP Pôle de Dakar: g.husson@unesco.org
Blandine Ledoux, Especialista de programa, costos y financiamiento, IIEP: b.ledoux@iiep.unesco.org
Diane Coury, Especialista de programa, IIEP-UNESCO: d.coury@iiep.unesco.org
Francis Ndem, Economista de educación, UNICEF: fndem@unicef.org
Mathieu Brossard, Asesor Superior, Educación, UNICEF: mbrossard@unicef.org